МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (93)

30 апреля 2022

ISSN 1991-5497

Подписной индекс ПИ292

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР
А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
О.В. Новикова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА
Е.В. Иваницкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА
В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК
М.А. Кайгородова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ
649006, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, д.159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.04.2022
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 64,25.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2022

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

С.П. Ломов – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук,профессор, академик РАО (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

№ 2 (93)

30 April 2022

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: ПИ292

GENERAL DIRECTOR
A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF
A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF
O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaisk)

MAKING-UP
Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altaisk)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL
V.A. Petrov (Gorno-Altaisk)

TRANSLATOR
M.A. Kaigorodova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altaisk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altaisk, 649006

EDITORIAL STAFF
Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation; Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.04.2022
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 64,25.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2022

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

S.P. Lomov	– 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

Абдуллина Л.Б. ... 64
Абиева Н.М. ... 5
Абрамова В.Ю. ... 8
Авдина А.И. ... 365
Авуза А.А. ... 98
Агаркова О.А. ... 368
Алейникова Н.Г. ... 120
Александрова О.А. ... 286
Алибекова Д.М. ... 473
Алиева Р.Р. ... 205
Амосов Н.В. ... 361
Антонов Н.А. ... 264
Арсакаева Х.С. ... 469, 471
Атякшева Д.А. ... 100
Ахметшина Ю.В. ... 288
Аюпова Н.А. ... 144

Б

Бабухин М.А. ... 12
Балдынова А.А. ... 356
Балягов В.Р. ... 87
Бахвалова С.Б. ... 8
Баштанар И.М. ... 207
Бе Чуньхун ... 358
Белов К.И. ... 230
Блок О.А. ... 173
Блохина О.В. ... 98
Борисова Е.Н. ... 193
Бочарова И.И. ... 222
Бурмистрова Т.А. ... 290, 436
Бусурина Е.В. ... 436

В

Вагнер М.-Н.Л. ... 53
Ван Сюецзянь ... 439
Ван Хайцзяо ... 370
Ван Цин ... 370
Васильева В.Э. ... 147
Васильева И.В. ... 167
Вахрушева М.А. ... 90
Виноградова М.В. ... 167
Виноградова Н.В. ... 14
Влавацкая М.В. ... 293, 449
Власова В.И. ... 19
Войтенко Д.А. ... 372
Володина Л.О. ... 22

Г

Габибуллаева П.М. ... 328
Габидуллина Ф.И. ... 337
Гайдарова Л.И. ... 220
Гамзаева М.В. ... 205
Гамзатова А.А. ... 405
Гао Иньфэн ... 330
Гао Тянь ... 281
Гао Тяньли ... 179
Гао Фуцзя ... 176
Гасанова С.Н. ... 405
Гененко О.Н. ... 44
Гетман А.А. ... 442
Гиниятуллина Л.М. ... 297, 299
Голиков А.И. ... 233
Головнева Е.В. ... 64
Гревцева Г.Я. ... 207
Григорьева Ю.Г. ... 332
Гусев А.И. ... 171
Гусева Е.А. ... 228
Гусева Н.П. ... 222
Гусейнова Т.С. ... 301

Д

Давыдова Е.И. ... 430
Дампилон Н.Б. ... 444
Дашиева С.Ц-Д. ... 444
Дедов С.В. ... 182
Джансеркеева Э.Н. ... 164
Дзюбенко Ю.С. ... 447
Дибирова А.М. ... 477
Дин Ихун ... 374
Дмитриева Л.М. ... 154
Довбыш С.А. ... 149
Долуев И.Ю. ... 260
Дробышева Н.Н. ... 279
Дубова Т.Н. ... 222

Е

Елтанская Е.А. ... 447
Ерина И.А. ... 266
Ермошкин Э.В. ... 134
Ефанова М.А. ... 449

Ж

Жилина Л.Я. ... 78
Жукова Л.В. ... 303
Журавлёва И.Н. ... 293
Жэнь Сяосюань ... 377

З

Забудряева Ю.А. ... 90
Завражнов В.В. ... 151
Зайцева А.А. ... 26
Зайцева Е.С. ... 380
Закирзянов А.М. ... 337
Закирзянова Л.А. ... 337
Залевская Т.Е. ... 473
Запорощенко Е.В. ... 236
Заречнев Д.О. ... 92
Зербалиева Н.Ф. ... 409
Зикратов В.В. ... 154
Золотарева С.А. ... 29
Зубайдуллаев И.А. ... 306

И

Ибрагимова Г.Х-К. ... 475
Иванина Р.В. ... 184
Иванов В.М. ... 123
Иванова О.А. ... 260
Игнашина З.Н. ... 382
Илларионова Л.П. ... 186
Илькевич Б.В. ... 273
Инь Пин ... 407
Ипполитова Н.В. ... 209, 212
Исакова А.Д. ... 241

К

Кабкова Е.П. ... 188
Кадилина О.А. ... 340
Казиева Ш.Р. ... 464
Каибов А.М. ... 84
Камнева Н.А. ... 430
Кантышева А.А. ... 32
Караулов М.А. ... 214
Картоева З.М. ... 342
Картузова М.В. ... 308
Касаткина С.В. ... 103
Качалова Л.П. ... 12, 209
Каюда Е.Н. ... 5
Кипнес Л.В. ... 167
Кириллова Е.О. ... 454
Клюкина Ю.В. ... 430
Князева Г.Л. ... 190
Кодинцева Д.Ю. ... 196
Кожанова Н.В. ... 311
Кожурова А.А. ... 35
Кожурова А.А. ... 37
Колбасенкова А.Е. ... 290, 436
Компанийцев А.В. ... 137
Коноваленко Ю.В. ... 385
Коробейникова Ю.С. ... 388
Королева О.А. ... 313
Косачева В.О. ... 216
Косицына Ж.Б. ... 255
Косова В.В. ... 66
Кремлева Ю.В. ... 157
Кузнецова Н.В. ... 452
Кузьмич С.В. ... 390, 392
Кукс А.В. ... 492
Кулакова Т.А. ... 157
Куликова О.О. ... 106, 218
Куличенко Ю.Н. ... 159
Курбанова З.С. ... 109
Курбанова Э.О. ... 475
Курбетова Р.Ф. ... 483

Л

Лаврентьева З.И. ... 39
Лапшин В.А. ... 266
Ларина Н.А. ... 372
Ли Минхуэй ... 434
Ли Мэй ... 395
Ли Сюэ ... 398
Ли Юйхань ... 434
Литвинова Н.Ю. ... 41
Лихачева О.И. ... 22
Лу Чи ... 316

М

Ма Лина ... 318
Ма Цзянь ... 462
Мавродий С.А. ... 490
Магомедов Д.М. ... 409
Магомедова Х.М. ... 409
Магомедов Г.А. ... 401, 464
Мальчевская М.Л. ... 66
Мальчукова Н.Н. ... 162
Манахова Е.Б. ... 111
Манолопулу П. ... 466
Мансурова А.П. ... 176
Маркова Р.С. ... 241
Махова А.И. ... 193
Меньшикова Т.И. ... 78
Меньщикова М.К. ... 313
Мец М.Е. ... 332
Миркенова Г.К. ... 164
Мирошниченко Е.В. ... 44
Мисиева Л.А. ... 344
Михальченко В.Ю. ... 403
Мишаева М.В. ... 477
Молоток А.А. ... 162
Моргачева Н.В. ... 95
Морозов И.В. ... 321
Мурай О.В. ... 412
Мусаелян И.Ф. ... 48
Мустафаева А.Р. ... 220
Мутаева С.И. ... 479

Н

Надыршина Л.Р. ... 323, 326
Насыров Р.И. ... 51
Насырова Э.Ф. ... 51, 87
Небреева М.Л. ... 236
Непоклонова Е.О. ... 167
Никифорова И.Н. ... 167
Никова М.А. ... 222
Николаев М.В. ... 268
Николаева Л.В. ... 151
Нурмагомедова Н.Х. ... 205

О

Овезова У.А. ... 53
Огольцова Е.Г. ... 55
Одинцова Е.А. ... 171
Оствальд Г.В. ... 149
Острякова А.Г ... 90

П

Павленко А.А. ... 198
Павлова Я.А. ... 487
Палецкая Т.В. ... 55
Панин Д.Ю. ... 207
Панова Н.Г ... 202
Пашинина О.В. ... 184
Перерва О.Ю. ... 209
Печерская А.Б. ... 190
Поминова О.Л. ... 257
Попова М.И. ... 233
Попова О.Ю. ... 159
Попова Р.И. ... 8
Потешкина О.И. ... 132
Проваторова О.Н. ... 490
Прокудина И.С. ... 492
Путилина Л.В. ... 368
Пухова А.В. ... 37
Пыхтина Ю.Г. ... 388
Пьянкова Т.В. ... 126

Р

Рабаданова Л.Н. ... 479
Рабаданова С.М. ... 481
Радченко С.И. ... 58
Рашидова Г.Р. ... 414
Рожнова Н.В. ... 273
Ройтблат О.В. ... 255
Романова Т.А. ... 157
Ростовцева П.П. ... 114
Рукавишникова О.И. ... 350
Рябцев Э.В. ... 257
Ряднова С.А. ... 44

С

Сако Бекай ... 416
Самсонова Н.В. ... 61
Санин Д.В. ... 130
Саурукова Г.И. ... 164
Сафаралиев Н.Э. ... 352
Сафина Р.И. ... 354
Семенов К.Б. ... 268
Семенова А.С. ... 268
Семёнова Н.В. ... 419
Сергеева Т.В. ... 61
Серебрякова Н.В. ... 250
Серээдар Н.Ч. ... 499
Симеонова Н.М. ... 117
Синдикова Г.М. ... 64
Сморчкова В.П. ... 186
Соколова Н.И. ... 224
Соломатина Г.Н. ... 212
Стенюшкина Т.С. ... 132
Степанова Л.А. ... 250
Столярова Е.В. ... 151
Суржиков В.Ф. ... 137
Суртаева Н.Н. ... 255
Сухиташвили Л.С. ... 120
Сыпко Е.В. ... 19

Т

Твердякова Л.В. ... 123
Тен М.Г. ... 134
Тимашева О.В. ... 321
Толстокоров Е.С. ... 120
Торкашванд Х. ... 424
Трубникова Л.И. ... 236

У

Устинова Н.П. ... 228
Ухумаалиева ... 109

Ф

Фаткуллина Ф.Г. ... 354
Федак Е.И. ... 98, 230
Федорова Т.А. ... 66
Федотов Б.В. ... 70
Федулов Б.А. ... 92
Филатов В.О. ... 72
Фотиева И.В. ... 428

Х

Хагай В.С. ... 123
Хантакова В.М. ... 356
Харчиева М.Р. ... 483
Хоружая Ю.Н. ... 126
Христолюбова А.А. ... 75
Худэжичаолу ... 239, 241

Ц

Ци Гоцзян ... 407

Ч

Чан Сяньминь ... 358
Чаплыгина Т.Е. ... 275
Черкашина С.П. ... 266
Черных О.Ю. ... 501
Чугаева К.М. ... 271
Чуковский А.М. ... 212

Ш

Шаламова О.О. ... 244
Шалашова М.М. ... 260
Шалова С.Ю. ... 78
Шариков С.В. ... 260
Шахбанова З.И. ... 485
Шевелёва Н.Н. ... 253
Шенокур Ф. ... 275
Шергина Т.А. ... 246, 248
Шипкова А.А. ... 35
Шиповская А.А. ... 430
Шихшаева П.Б. ... 401

Щ

Щербанева А.В. ... 81

Э

Эстири М. ... 424

Ю

Юань Юе ... 347

Я

Янина В.В. ... 159

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 372.8 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-5-8

Abieva N.M., *senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: aceloti@yandex.ru*
Kayuda E.N., *senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: kayuda.lena@yandex.ru*

SONG LYRICS IN THE CLASSROOM ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article describes the experience of using song texts in work with foreign students of a medical university in the classroom on Russian as a foreign language. Since the study of the Russian language is becoming widespread among foreigners in the Middle and Far East due to geopolitical reasons, the teaching of the discipline requires new effective methods of work. The use of non-traditional forms of working with students is a common practice in teaching Russian as a foreign language, and working with authentic texts is the basis of verbal communication. The article describes the types of authentic texts, which also include song texts. In the authors' opinion, listening to contemporary music in Russian meets the principle of an entertaining form of education, which is gaining more and more distribution. The article presents the criteria for the selection of musical materials. As a song text, the authors offer the lyrics of the contemporary Russian musician Zemfira. The lyrics of this performer are valuable material, which is the subject of study of many philologists – Russianists and literary critics. The article offers an overview and examples of grammatical, lexical, phonetic and speech tasks formed using the lyrics of Zemfira's composition "Coat". The purpose of such exercises is to comprehensively practice the speech skills of speaking, reading, writing and listening, forming communicative competence, to get acquainted with samples of speech behavior of native speakers, with the culture of the country through contact with art. Exercises can be used in work with foreign students of levels A1-A2.

Key words: **Russian as a foreign language, competence, communication, edutainment, song text, text, authentic text.**

Н.М. Абиева*, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail:aceloti@yandex.ru*
Е.Н. Каюда*, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, E-mail: kayuda.lena@yandex.ru*

ПЕСЕННЫЕ ТЕКСТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье описывается опыт использования песенных текстов в работе с иностранными студентами медицинского университета на занятиях по русскому языку как иностранному. Поскольку изучение русского языка становится широко распространенным среди иностранцев Ближнего и Дальнего Востока в силу геополитических причин, то преподавание дисциплины требует новых эффективных методик работы. Применение нетрадиционных форм деятельности с обучающимися является распространенной практикой в преподавании русского языка как иностранного, а работа с аутентичными текстами выступает основой речевого общения. В статье описаны виды аутентичных текстов, к которым также относятся песенные тексты. По мнению авторов, принципу развлекательной формы обучения, набирающему все большее распространение, отвечает прослушивание современной музыки на русском языке. В статье представлены критерии, предъявляемые при отборе музыкальных материалов. В качестве песенного текста автор предлагает лирику современного российского музыканта Земфиры. Лирика этого исполнителя представляется ценным материалом, который является предметом изучения многих филологов-русистов и литературоведов. В статье предлагаются обзор и примеры грамматических, лексических, фонетических и речевых заданий, сформированных с использованием лирики композиции Земфиры «Пальто». Цель таких упражнений – комплексно отрабатывать речевые умения говорения, чтения, письма и аудирования, формируя коммуникативную компетенцию, познакомиться с образцами речевого поведения носителей языка, с культурой страны посредством соприкосновения с искусством. Упражнения могут применяться в работе с иностранными студентами уровней подготовки А1–А2.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, компетенция, коммуникация, эдьютейнмент, песенный текст, текст, аутентичный текст.**

Вопрос интереса к русскому языку за рубежом на сегодняшний день стоит перед исследователями разных направлений. Статьи последних лет посвящены положению русского языка как иностранного в образовательном пространстве [1, с. 363], динамике интереса к языку на государственном уровне [2, с. 65], а также месту русского языка в учебных программах вузов разной направленности, например, технических вузов [3, с. 248], медицинских вузов [4, с. 100] и европейских школах [5, с. 227].

Актуальность темы вызвана повышением спроса среди иностранных граждан Азиатско-Тихоокеанского региона (Индия, Монголия, Китай, и др.), а также для граждан арабских стран (Марокко, Палестина, Ирак, Иран, Египет и др.) на изучение русского языка как иностранного и потребностью иностранных студентов адаптироваться к социальной, культурной и языковой среде. Востребованность русского языка связана в первую очередь с экономическими причинами, ведь обучение в ведущих вузах России финансово выгодно для иностранцев. Популярность изучения русского языка обусловлена также и культурным интересом иностранцев к славистике. Русский язык открывает возможности получения высшего образования в России с перспективой дальнейшего трудоустройства на территории государства.

Целью исследования является разработка практического занятия по русскому языку как иностранному с применением песенных текстов с методическими рекомендациями для преподавателя.

Задачи исследования: описать критерии песенного материала и методическую целесообразность его использования; отобрать языковой материал песенного текста; разработать комплекс заданий для отработки в группе.

Научная новизна определяется спецификой современных подходов в образовании, а именно – в обосновании применения инновационных форм обучения, которые являются значимым инструментом в повышении качества образования и мотивации студента к изучению языка.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные материалы могут быть использованы в учебном процессе для повышения качества высшего образования.

Специфика преподавания русского языка варьируется в зависимости от национального состава группы обучающихся [6, с. 147], уровня владения языком [7, с. 58] и др. факторов. Существуют различные программы реализации освоения русского языка иностранными гражданами, но в основном все программы разрабатываются на основании государственного образовательного стандарта

элементарного (100–120 часов) [8], базового (180–200 часов) уровней [9], а также I–IV профессиональных уровней владения языком. Но целями любой программы по РКИ являются следующие: формирование у обучающихся языковой компетенции, которая позволит осуществлять коммуникацию в учебной, социально-бытовой и социокультурной средах, расширение образовательного кругозора, а также знакомство с культурой страны изучаемого языка [10]. Компетенции, позволяющие осуществлять межкультурную коммуникацию, являются потенциально важным аспектом работы с обучающимся.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного характеризуется двумя основными подходами – личностно ориентированным и коммуникативно-деятельностным [11]. Второй подход является весьма распространённым, поскольку позволяет добиваться максимальных результатов обучения за счет приближения всех речевых процессов к условиям естественного общения. И следствие такого практического курса – овладение речевым общением. Понятно, что данный подход никак не умаляет значимости личностно ориентированного и естественным образом включает его.

В основе речевого общения всегда лежит обмен информацией в форме текста. И текст здесь следует понимать как письменное, так и устное высказывание, которое требуется создать или воспринять, а также правильно на него отреагировать [12, с. 53]. Важной и наиболее сложной задачей является понимание аутентичных текстов, созданных носителями языка.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы максимально разнообразно и целенаправленно знакомить обучающегося с аутентичными текстами. Аутентичный текст по определению является текстом, созданным носителем языка для носителя языка, а потому обладает повышенной грамматической насыщенностью. Такими текстами могут выступать тексты литературных произведений отечественных писателей, публицистические статьи в периодических изданиях, тексты объявление и рекламных брошюр, массив текстовых высказываний в социальных сетях и многие другие. Также аутентичным текстом будет являться музыкальная лирика, которая играет важную роль при формировании лингвокоммуникативной компетенции [13].

Каким образом сделать обучение иностранному языку полезным и в то же время интересным – вопрос, на который может ответить методика преподавания иностранного языка. Преподаватель по РКИ практически не ограничен в выборе дополнительных материалов и форм работы с обучающимися.

Существуют различные виды организационных форм обучения – традиционные и нетрадиционные (инновационные). Широкое распространение получила деловая игра [14] как элемент обучения в освоении нового материала, использование кинофильмов и телевидения, интерактивных методов обучения с использованием ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) и других аудиовизуальных средств.

Так, эдьютейнмент как педагогическая технология набирает все большее распространение в различных сферах педагогической деятельности.

Это связано в первую очередь со спросом на игровое обучение, когда знаниевый компонент приобретается в процессе вовлеченности в развлекательный контент.

О значимости игрового компонента говорят многие современные исследователи, утверждая, что развлекательная деятельность может оказаться продуктивнее традиционной подачи материала за счет вовлеченности в ситуативный процесс [15].

Современные молодые люди, как показывает практика, весьма успешно осваивают учебный материал, подающийся подобным образом. Термин «эдьютейнмент» [16, с. 181] восходит к английскому языку education – «обучение» и entertainment — «развлечение», и главными свойствами этой технологии являются следующие: акцент на развлечение и увлечение, которые являются основным мотивом интереса к предмету; игровой подход, снимающий психологическую нагрузку и немаловажный момент – акцент на современность и доступность [17].

Так, на наш взгляд, такому принципу развлекательной формы обучения отвечает прослушивание современной музыки на русском языке – полезная и интересная практика для обучающихся.

Лирика, положенная на музыку, очень близка к живой речи. И тяга к музыкальному пласту культуры у обучающегося нередко происходит интуитивно, поскольку именно музыкальное исполнение наиболее ярко демонстрирует орфоэпические и фонетические особенности языка, ритмика и рифма способствуют запоминанию слов и словосочетаний, оформленных в готовые грамматические конструкции, – это и есть соприкосновение с аутентичным текстом. При подключении визуальной составляющей, например, при просмотре музыкального видео, запоминанию способствует подключение воображения, образного мышления и зрительного восприятия. Музыкальный материал является источником культурной информации и связан с эстетической стороной восприятия действительности [18, с. 52].

При выборе музыкального материала необходимо учитывать следующие критерии: во-первых, исполнение песни должно быть с четкой артикуляцией, лексический материал и грамматические конструкции по возможности должны дублироваться в куплетах или припевах, песня должна обладать размеренным темпо-ритмическим строем. Во-вторых, с содержательной точки зрения композиция должна отражать культурные, ментальные и актуальные реалии окружающей жизни.

Упражнения для работы в группе

Для работы со студентами мы остановились на музыкальном материале российской рок-исполнительницы Земфиры. Её лирика становилась предметом исследования филологов, анализировавших образ города [19, с. 285], образ лирического героя [20, с. 176], а также литературный подтекст, а именно «цветаевский» текст в формировании личного мифа Земфиры как поэта [21, с. 107].

Приведем пример работы с музыкальной композицией «Пальто» с альбома «Бордерлайн» 2021 года в ее исполнении. Выбор данного материала обусловлен максимальным соответствием вышеперечисленным критериям, предъявляемым к песенному материалу.

Данный материал был представлен аудитории с иностранными студентами медицинского университета уровня подготовки А1-А2 (элементарно-базовый). Песенный текст представляет собой чередование трех припевов и двух куплетов, где лексическо-грамматические конструкции повторяются с незначительными изменениями. Этот материал целесообразно применять для повторения тем по употреблению падежных форм существительных и прилагательных, видовременных форм глаголов.

Студентам было предложено прослушать музыкальную композицию, одновременно просматривая музыкальное видео к песне, где присутствует подстрочный текст. Использование сопроводительного видео работает на активизацию когнитивных процессов [22, с. 83].

В песенном тексте широко представлена бытовая лексика, актуальная для уровней А1–А2. С данной лексикой можно выполнять языковые упражнения, например, грамматические:

Найдите и выпишите известные вам части речи.

Результатом такой работы будут выписанные формы слова, сгруппированные по частям речи:

– существительные – пальто, набережная, дождь, миг, грипп, день, река, рука, мост, стихи, тень, вывески, виски, обед;

– прилагательные, краткие прилагательные – красивом, лучший, плохи;

– глаголы – ухожу, встречу, закончится, умрёт, пойду, подняться, прочитать, улыбнусь, посмотришь, разлюбить, забыть, читать, терять, думать, хочешь, готовь;

– наречия – мило, очаровательно, мечтательно, вслед, невозможно;

– местоимения – я, тебя, кто-то, нас.

Выпишите части речи, которые вы можете идентифицировать по формальным признакам (например, окончаниям).

Результатом такой работы будут выписанные формы слова, сгруппированные по узнаваемым частям слова, например:

-о (наречия): мило, очаровательно, мечтательно, вслед, невозможно;

-у, -ить, -ать, -сь, -ишь, -ся (глаголы): ухожу, встречу, закончится, умрёт, пойду, подняться, прочитать, улыбнусь, посмотришь, разлюбить, забыть, читать, терять, думать, хочешь, готовь;

-и, -я, -а, -ь, на согл. (существительные): пальто, набережная, дождь, миг, грипп, день, река, рука, мост, стихи, тень, вывески, виски, обед;

-ий, -ом, -и (прилагательные и краткие прилагательные) красивом, лучший, плохи.

3. Проанализируйте грамматические формы слов.

При работе с существительными в первую очередь просим студентов определить род и число, а также обращаем внимание на стоящие рядом предлоги, например, «в пальто», «по набережной», «в миг», «к реке», «на мост», тем самым повторяем тему «Предложно-падежная система».

Также осуществляется анализ прилагательных и местоимений – сначала изолированно: «красивом – красивый» «лучший – хороший» «плохи – плохие», а потом в словосочетании: «в красивом пальто», «лучший день», «они плохи».

В глаголах определяем наклонение («готовь обед» – повел. накл.), вид («встречу тебя» – буд. вр., сов. вид), время, а также акцентируем внимание на падеже существительного или местоимения, которые идут после глагола «закончится дождь», «подняться на мост», «кто-то умрет», «мы умрем», «встречу тебя» и т.п. Просим студентов образовать инфинитивы глаголов, пары глаголов с приставками («любить – разлюбить»), подобрать пары совершенного, несовершенного видов.

Результатом такой работы могут быть цепочки форм глаголов: «ухожу – уходить – приходить – уйти – прийти», «встречу – встречать – встретить», «закончится – заканчиваться – закончиться», «умрёт – умереть – умирать», «пойду – пойти – прийти – приходить», «поднять – подниматься», «прочитать – читать – прочитывать», «улыбнусь – улыбаться – улыбнуться», «посмотришь – посмотреть – смотреть – посматривать», «разлюбить – любить», «забыть – забывать», «читать – прочитать – прочитывать», «терять – потерять», «думать – подумать», «хочешь – хотеть – захотеть», «готовь – готовить – приготовить – приготавливать».

Цель таких грамматических упражнений – зафиксировать, выделить и «осознать» форму слова для дальнейшего изучения функционирования в речи. Упражнения вырабатывают грамматический навык, который является базой для формирования иноязычного языкового сознания [23, с. 72].

Следующим этапом можно предложить лексические упражнения [24, с. 110].

Сгруппируйте слова по темам. Название групп можете придумать самостоятельно.

Как правило, студенты сами выделяют группы, например, одежда/повседневная лексика: «пальто», «день», «обед»; город/ландшафт: «мост», «река», «набережная», «вывески»; части тела/ медицинская лексика: «рука», «виски», «грипп»; движение: «ухожу», «встречу», «подняться» и др.

Подберите антонимы к словам «красивый», «лучший», «плохи».

Должны быть подобраны следующие пары: «красивый» – «некрасивый», с этим заданием справляются все обучающиеся, с прилагательным «лучший» необходимы комментарии преподавателя и напоминание о том, что это превосходная степень прилагательного «хороший», следовательно, пара будет «худший» (от «плохой»), а краткая форма «плохи» – «хороши» также комментируется преподавателем.

Цель упражнения – вычленить лексическую составляющую текстового высказывания.

Немаловажным аспектом при работе с песенным материалом является фонетическая работа, поскольку сам песенный материал по определению располагает к его многократному осмысленному произнесению. Так, заданиями, направленными на артикуляционную тренировку, могут быть просьба прочитать выразительно понравившиеся фрагменты песни, выучить песню и продекламировать её, а также предложить спеть этот материал. Такая работа может быть организована как индивидуально, так и в группе.

Все три вида языковых упражнений с лексическим материалом (грамматические, лексические и фонетические) предваряют речевые упражнения, направленные на развитие этого умения [25, с. 49].

Речевыми упражнениями будут являться все задания, направленные на содержательную сторону изучаемого материала. Этот этап помогает понять фактическую сторону материала, воспринять эмоциональный посыл композиции. Знакомство с культурой, с русским менталитетом происходит при соприкосновении с искусством. Имеет смысл предварительно познакомить обучающихся с биографическим материалом автора песни, с историей создания композиции и/или альбома. Таким образом, песня будет даваться в контексте реальности.

Это могут быть вопросы для обсуждения:

Кто исполняет/поет эту песню?

Варианты ответов: песню исполняет певица Земфира; эту песню поет российская певица Земфира.

Что вы знаете об исполнителе/певце?

Варианты ответов с использованием фраз-клише: Я знаю, что Земфира – российская рок-певица. Она родилась в городе Уфе.

Выскажитесь, как вы думаете, о чем эта песня?

Варианты ответов с использованием фраз-клише: я думаю, что песня о печальном/грустном настроении. Эта песня о любви.

Какое название вы можете дать этой песне?

Вариант ответа: я могу дать название «Хороший день» и др.

Какое настроение в песне: печальное или весёлое?

Варианты ответов с использованием фраз-клише: мне кажется, что настроение в песне печальное.

Кто может петь эту песню и кому?

Вариант ответа с подстановкой: эту песню может петь женщина мужчине.

Вы бы хотели спеть эту песню? Почему? и др.

Вариант ответа: я хочу/бы хотел(а) спеть эту песню, потому что она красивая.

Речевые упражнения отражают логику дальнейшей работы.

Блок условно-речевых [25, с. 113] упражнений можно выстроить на основании содержания и тематики песенного текста. Например, имитативное упражнение (цель – нахождение в образце языковой формулы, используемой без изменений для выражения своей мысли):

Согласитесь с высказыванием.

– Это красивое пальто?
– Да, конечно, это красивое пальто.
– Это хорошая песня?
– Да, конечно, это хорошая песня.

В подстановочных упражнениях целью становится подстановка лексических единиц в данный образец:

Возразите, если вы не согласны.

– Эти стихи плохи?
– Нет, эти стихи хороши.
– Это плохая песня?
– Нет, конечно, эта хорошая песня.

Если от обучающегося требуется изменение реплики, порядка слов, падежа, числа, времени и т.п., это упражнение трансформационное:

Согласитесь с высказыванием другими словами.

– Эти стихи плохи?
– Да, это плохие стихи.
– Эта песня хороша?
– Да, это хорошая песня.

В репродуктивных упражнениях обучающийся воспроизводит усвоенные ранее реплики:

Поддержите беседу.

– Вчера я слушал новую песню Земфиры. Как ты думаешь, какую?
– Песню «Пальто»?
– Нет, другую. / Да, эту.
– Вчера я читал хорошие стихи. Как ты думаешь, какие?
– Стихи Земфиры»?
– Нет, другие. / Да, эти.

В заключение следует можно сделать выводы:

– во-первых, как показывает практика и отзывы студентов, использование музыкальных произведений на занятиях по РКИ весьма продуктивно. Это вызывает интерес к языку, к более глубокому его изучению. Студенты отмечают, что такого типа занятия вносят разнообразие в обучение, расслабляют и развлекают, при этом эмоциональный заряд музыкального произведения позволяет усваивать материал на более глубоком уровне;

– во-вторых, использование песенного материала является ценным инструментом в обучении иностранному языку и отвечает главным учебным задачам в изучении языка: подобный вид работы позволяет комплексно отрабатывать грамматические, лексические, фонетические аспекты языка, а речевые упражнения формируют коммуникативную компетенцию обучающегося (применение умения говорения, чтения, письма и аудирования в ситуации общения);

– в-третьих, современный песенный материал является аутентичным текстом, изучение которого помогает освоить образцы речевого поведения носителей языка, знакомит с культурой страны через искусство. Подобные формы работы на учебных занятиях перспективны как в группе, так и в ходе самостоятельной работы, а также в условиях дистанционного обучения.

Библиографический список

1. Кульша Д.Н., Рябоконева О.В. Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет. *Русистика*. 2020; Т. 18, № 3: 359 – 370.
2. Алматова Р.А. Обучение русскому языку в узбекских вузах: динамика последних лет. *Вестник науки и образования*. 2020; № 6: 65 – 66.
3. Джевиньска А. Русский язык «с нуля» как третий / очередной иностранный язык в вузе инженерного профиля. *Русский язык в иностранной аудитории. Теория, практика, цели и результаты преподавания*. Лодзь: Издательство Лодзинского университета. 2015: 246 – 252.
4. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Межкультурное образование в контексте обучения русскому языку как иностранному. *Известия ВГПУ*. 2021; № 2 (155): 99 – 103.
5. Конева Е.В. Русский язык как иностранный в Вальдорфских школах Германии. *Язык и культура*. 2018; № 44: 219 – 228.
6. Андриенко Н.И. «Учет национально-культурной специфики арабских учащихся на начальном этапе обучения РКИ». *Экология языка и коммуникативная практика.* 2017; № 2: 144 – 149.
7. Лихачева М.Е. «Особенности организации обучения РКИ в мононациональных и полинациональных группах». *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2017; № 11: 57 – 61.
8. Владимирова Т.Е. и др. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень*. Москва – Санкт-Петербург: «Златоуст», 2001.
9. Нахабина М.М. и др. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень.* Москва – Санкт-Петербург: «Златоуст», 2001.
10. Chistyakova I. Russian Speech Culture: Russian As A Foreign Language. *International Scientific Conference «Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism»*. 2020: 3604 – 3608.
11. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва: Арти-Глассо, 2000.
12. Алефиренко Н.Ф. «Язык» и «текст» культуры. *Litera*. 2015; № 4: 50 – 58.
13. Вос М. Роль современной российской песни в формировании лингво-коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный (тема: «Человек – дружба, любовь»). *Studia Rossica Posnaniensia*. 2015; Т. 40, № 2: 201 – 207.
14. Kiili K., Lainema T., de Freitas S., Arnab S. Flow framework for analyzing the quality of educational games. *Entertain-ment Computing*. 2014; Vol. 5, Is. 4: 367 – 377.
15. Moyer-Gusé E. Toward a theory of entertainment persuasion: Explaining the persuasive effects of entertainment-education messages. *Communication Theory*. 2008; № 18 (3): 407 – 425.
16. Дьяконова О.О. Понятие «Эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; № 6: 182 – 184.
17. Sapuh T. Didactic Features of Educational Technology "Edutainment" in English Language Classroom at the University. *Perspectives of science and education*. 2018; № 36: 182 – 186.
18. Хангельдиева И.Г. Эдьютейнмент как единство сознательного и бессознательного. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2018; № 3: 47 – 59.
19. Шуркалина Н.А., Афанасьев А.С. Образ города в творчестве Земфиры Рамазановой. *Русская рок-поэзия: текст и контекст.* 2019; № 19: 282 – 287.
20. Бжузы А. «Особенности лирического героя поэзии Земфиры». *Русская рок-поэзия: текст и контекст.* 2018; № 18: 172 – 177.
21. Афанасьев А.С. Мифологема «Марина Цветаева» в рок-композиции З.Т. Рамазановой «Я полюбила Вас». *Филология и культура*. 2012; № 3: 107 – 110.
22. Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. «Роль аутентичных видеоматериалов в обучении восприятию текста на слух». *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; Т. 10, № 1 (34): 82 – 84.

23. Ван Я. Обучение русскому языку китайских студентов-филологов: грамматический аспект. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 6: 70 – 72
24. Жеребцова Ж.И., Павлова В.В., Фролова И.И., Мизис И.Ю. Лингводидактические основы формирования межкультурной компетенции при обучении русскому языку как неродному (на примере Республики Дагестан). *Вестник ТГУ*. 2019; 180: 106 – 117.
25. Жеребцова Ж.И. «Россиеведение» в аспекте изучения русского языка и культуры. *Неофилология*. 2017; № 3 (11): 44 – 51.

References

1. Kul'sha D.N., Ryabokoneva O.V. Izuchenie russkogo yazyka v universitetah Turcii: dinamika poslednih let. *Rusistika*. 2020; T. 18, № 3: 359 – 370.
2. Almatova R.A. Obuchenie russkomu yazyku v uzbekskih vuzah: dinamika poslednih let. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2020; № 6: 65 – 66.
3. Dzhevin'ska A. Russkij yazyk «s nulya» kak tretij / ocherednoj inostrannyj yazyk v vuze inzhenernogo profilya. *Russkij yazyk v inostrannoj auditorii. Teoriya, praktika, celi i rezul'taty prepodavaniya*. Lodz': Izdatel'stvo Lodzinskogo universiteta. 2015: 246 – 252.
4. Satretdinova A.H., Penskaya Z.P. Mezhkul'turnoe obrazovanie v kontekste obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Izvestiya VGPU*. 2021; № 2 (155): 99 – 103.
5. Koneva E.V. Russkij yazyk kak inostrannyj v Val'dorfskih shkolah Germanii. *Yazyk i kul'tura*. 2018; № 44: 219 – 228.
6. Andrienko N.I. «Uchet nacional'no-kul'turnoj specifiki arabskih uchaschihsya na nachal'nom `etape obucheniya RKI». *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika.* 2017; № 2: 144 – 149.
7. Lihacheva M.E. «Osobennosti organizacii obucheniya RKI v mononacional'nyh i polinacional'nyh gruppah». *Skif. Voprosy studencheskoj nauki*. 2017; № 11: 57 – 61.
8. Vladimirova T.E. i dr. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. `Elementarnyj uroven'*. Moskva – Sankt-Peterburg: «Zlatoust», 2001.
9. Nahabina M.M. i dr. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'*. Moskva – Sankt-Peterburg: «Zlatoust», 2001.
10. Chistyakova I. Russian Speech Culture: Russian As A Foreign Language. *International Scientific Conference «Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism»*. 2020: 3604 – 3608.
11. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Arti-Glasso, 2000.
12. Alefirenko N.F. «Yazyk» i «tekst» kul'tury. *Litera*. 2015; № 4: 50 – 58.
13. Vos M. Rol' sovremennoj rossijskoj pesni v formirovanii lingvo-kommunikativnoj kompetencii studentov, izuchayuschih russkij yazyk kak inostrannyj (tema: «Chelovek – druzhba, lyubov'»). *Studia Rossica Posnaniensia*. 2015; T. 40, № 2: 201 – 207.
14. Kiili K., Lainema T., de Freitas S., Arnab S. Flow framework for analyzing the quality of educational games. *Entertain-ment Computing*. 2014; Vol. 5, Is. 4: 367 – 377.
15. Moyer-Gusé E. Toward a theory of entertainment persuasion: Explaining the persuasive effects of entertainment-education messages. *Communication Theory*. 2008; № 18 (3): 407 – 425.
16. D'yakonova O.O. Ponyatie «`Ed'yutejnment» v zarubezhnoj i otechestvennoj pedagogike. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № 6: 182 – 184.
17. Sapuh T. Didactic Features of Educational Technology "Edutainment" in English Language Classroom at the University. *Perspectives of science and education*. 2018; № 36: 182 – 186.
18. Hangel'dieva I.G. `Ed'yutejnment kak edinstvo soznatel'nogo i bessoznatel'nogo. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2018; № 3: 47 – 59.
19. Shurkalina N.A., Afanas'ev A.S. Obraz goroda v tvorchestve Zemfiry Ramazanovoj. *Russkaya rok-po`eziya: tekst i kontekst*. 2019; № 19: 282 – 287.
20. Bzhuzy A. «Osobennosti liricheskogo geroya po`ezii Zemfiry». *Russkaya rok-po`eziya: tekst i kontekst*. 2018; № 18: 172 – 177.
21. Afanas'ev A.S. Mifologema «Marina Cvetaeva» v rok-kompozicii Z.T. Ramazanovoj «Ya polyubila Vas». *Filologiya i kul'tura*. 2012; № 3: 107 – 110.
22. Devdariani N.V., Rubcova E.V. «Rol' autentichnyh videomaterialov v obuchenii vospriyatiyu teksta na sluh». *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologii*. 2021; T. 10, № 1 (34): 82 – 84.
23. Van Ya. Obuchenie russkomu yazyku kitajskih studentov-filologov: grammaticheskij aspekt. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 6: 70 – 72
24. Zherebcova Zh.I., Pavlova V.V., Frolova I.I., Mizis I.Yu. Lingvodidakticheskie osnovy formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii pri obuchenii russkomu yazyku kak nerodnomu (na primere Respubliki Dagestan). *Vestnik TGU*. 2019; 180: 106 – 117.
25. Zherebcova Zh.I. «Rossievedenie» v aspekte izucheniya russkogo yazyka i kul'tury. *Neofilologiya*. 2017; № 3 (11): 44 – 51.

Статья поступила в редакцию 29.01.22

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-8-11

Popova R.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: regina_popova@bk.ru
Abramova V.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: vera.jurievna@mail.ru
Bakhvalova S.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: s_bachvalova@mail.ru

SPECIAL ASPECTS OF METHODOLOGICAL TRAINING OF BACHELORS IN THE FIELD OF HEALTH SAFETY EDUCATION. The article deals with topical issues affecting the problem of the peculiarities of methodological training of bachelors of education in the field of life safety. On the basis of the context-based competence approach, the organization of the basic forms of bachelors' activity in the process of studying methodological disciplines is presented. Features of methodological training are disclosed through the structure and content of B.1.5 of the "Methodical" module, which contributes to the formation of methodological knowledge and skills. Features of the content of academic disciplines B.1.5 of the "Methodical" module take into account the main directions of the methodological activity of the teacher of the subject "Fundamentals of life safety" in solving professional problems of various types. The implementation of methodological activity and its directions is carried out in the course of studying methodological disciplines and various types of practices. Performance evaluation is carried out in the process of formation of methodological competence.

Key words: **methodological training, methodological module, areas of methodological training.**

Р.И. Попова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: regina_popova@bk.ru
В.Ю. Абрамова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: vera.jurievna@mail.ru
С.Б. Бахвалова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: s_bachvalova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, затрагивающие проблему особенностей методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. На основе контекстно-компетентностного подхода представлена организация базовых форм деятельности бакалавров в процессе изучения методических дисциплин. Особенности методической подготовки раскрыты через структуру и содержание Б.1.5 Модуля «Методический», который способствует формированию методических знаний и умений. Особенности содержания учебных дисциплин Б.1.5 Модуля «Методический»

учитывают основные направления методической деятельности учителя учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» при решении профессиональных задач различных типов. Реализация методической деятельности и ее направлений осуществляется в ходе изучения методических дисциплин и различных типов практик. Оценка результативности осуществляется в процессе формирования методической компетентности.

Ключевые слова: **методическая подготовка, методический модуль, особенности методической подготовки.**

Повышение качества методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности является одной из важных проблем высшего педагогического образования на современном этапе. Решение данной проблемы связано с изменением целей, содержания, методов, способов и результатов обучения в высшем педагогическом образовании. Как показывает практика обучения, профессионализм и конкурентоспособность будущего педагога в области безопасности жизнедеятельности определяется не только системой знаний и умений, но и способностью самостоятельно решать профессиональные задачи различных типов. Направления деятельности педагога в области безопасности жизнедеятельности при решении профессиональных задач характеризуется целевой направленностью, из которой вытекает необходимость в знании о способах практических действий, ориентированных на реализацию целей обучения. В практике обучения бакалавра эту необходимость удовлетворяют методические знания, в то же время методической подготовке будущего педагога на различных этапах развития методики обучения безопасности жизнедеятельности не всегда уделялось должное внимание, что вызывало совокупность проблем:

– формирование и развитие системы методических знаний, содержание которых отражает направления работы педагога в области безопасности жизнедеятельности;

– соотношение теоретического и практического направления подготовки педагога в области безопасности жизнедеятельности;

– отражение студентами результатов личной практико-ориентированной методической деятельности в выпускной квалификационной работе.

В связи с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов высшего и общего образования и проектированием новых стандартов все больше исследований посвящено различным направлениям образовательного процесса в высшей школе. Различные аспекты подготовки представлены в трудах С.В. Абрамовой, Л.А. Акимовой, Е.Н. Боярова, М.А. Картавых, В.П. Соломина, П.В. Станкевича, других ученых [1; 2; 3; 6; 7; 8]. Несмотря на серьезный вклад ученых-исследователей в решение проблемы методической подготовки будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности, она остается одной из наиболее важных, но недостаточно исследованных, что и обусловливает актуальность данного исследования.

Цель исследования заключается в рассмотрении особенностей методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, готовых к различным видам профессиональной деятельности в образовательных организациях различных типов.

Реализация цели исследования связана с выполнением следующих задач:

– определение основополагающего методологического подхода для обновления методической подготовки бакалавров;

– разработка и реализация на основе контекстно-компетентностного подхода модуля, включающего методические дисциплины, отражающие направления деятельности педагога в области безопасности жизнедеятельности;

– определение содержательных линий методической подготовки, способствующих формированию и развитию системных методических знаний и умений;

– разработка и внедрение комплекса практик различных типов, следующих после методических дисциплин;

– проектирование системы контроля методической подготовки бакалавров.

Мы рассматриваем методическую подготовку как обучение основам предметной методики в ходе освоения теоретических методических дисциплин с учетом применения практической деятельности в период учебных и производственных практик. Рассматривая особенности методической подготовки с точки зрения системного подхода, мы хотели бы остановиться на методологическом, содержательном, процессуальном и результативном направлениях.

Теоретическая значимость исследования заключается в использовании методологии контекстно-компетентностного подхода [4], который направлен на формирование профессиональной позиции будущих педагогов в области предметного образования через организацию базовых форм деятельности бакалавров (учебно-познавательной академического типа, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) в практическом и теоретическом направлениях процесса подготовки [5].

Рассмотрим на примере темы «Использование образовательных технологий в различных формах работы с обучающимися» дисциплины «Образовательные технологии (образование в области безопасности жизнедеятельности)» модуля «Методический» организацию базовых форм деятельности бакалавров. Учебно-познавательная деятельность академического типа организуется в ходе усвоения методических знаний и умений на лекциях и практических занятиях различных типов. Квазипрофессиональная деятельность реализуется при решении проблемных ситуаций, ситуационных и практико-ориентированных заданий в ходе практических занятий различных видов (практикумов, семинаров и других). Учебно-профессиональная деятельность осуществляется в ходе выполнения исследовательских заданий, прохождения различных видов учебных и производственных практик. Рассмотрим примеры реализации форм деятельности бакалавров в табл. 1.

Таблица 1

Использование базовых форм
различных типов деятельности бакалавров

Тип деятельности	Формы деятельности
Учебно-познавательная академического типа	– дискуссия на лекции по определению терминологического аппарата; – дискуссия на лекции «Какие виды технологий целесообразно использовать с целью формирования знаний по чрезвычайным ситуациям техногенного характера?»
Квазипрофессиональная деятельность	– ролевая игра «Элементы технологии проектного обучения»; – решение ситуационных задач по теме «Методика применения технологии проектного обучения»; – составление фрагментов урочных, внеклассных и внеурочных занятий с использованием образовательных технологий
Учебно-профессиональная деятельность	– проведение мини-исследования по изучению мнения педагогов по проблемам использования образовательных технологий на урочных и внеурочных занятиях по ОБЖ

Анализ учебных планов по направлению «Педагогическое образование» позволил определить содержательное направление методической подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности. В ходе реализации программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» профиля «Образование в области безопасности жизнедеятельности» важно учесть, что Б.1. «Дисциплины (модули)» содержит учебные дисциплины, характеризующие содержание направления подготовки и учебные дисциплины, определяющие специфику профиля. Нами был изучен модуль Б.1.5 «Методический», изучение которого способствует формированию методических знаний и умений. Рассмотрим особенности данного модуля, направленного на усвоение методических компетенций и развитие мотивации к различным видам методической деятельности.

Дисциплина Б.1.5.1 «Введение в профессию» (1 з.е.) направлена на развитие системы знаний об основных характеристиках профессии педагога в области безопасности жизнедеятельности. Структуру учебной дисциплины составляют понятия «педагогическое мастерство педагога», «элементы педагогического мастерства», «педагогическое воздействие». В рамках данной дисциплины бакалавры усваивают знания о задачах, структуре и содержании различных направлений деятельности учителя ОБЖ, преподавателя-организатора ОБЖ. Особое внимание уделяется профессиональным требованиям, предъявляемым к преподавателю – организатору ОБЖ, его основным функциональным и должностным обязанностям.

В учебной дисциплине Б.1.5.2 «Современные основы обучения» (2 з.е.) раскрыты теоретические основы обучения в области безопасности жизнедеятельности на современном этапе развития образовательной области «Безопасность жизнедеятельности». Изучение теоретических вопросов предлагается осуществлять комплексно с учетом современных требований: концепций обучения; технологий обучения; методов обучения; диагностики планируемых результатов обучения.

Также в содержание дисциплины включены знания о воспитании и духовно-нравственном развитии учащихся в процессе обучения безопасности жизнедеятельности с учетом их социальных, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей. Важным направлением деятельности обучающихся является изучение и реферирование основных нормативных документов различных уровней (федерального, регионального, локального и др.).

Б.1.5.3 «Методика обучения и воспитания (образование в области безопасности жизнедеятельности)» (8 з.е.) определяется как ключевая дисциплина данного модуля, способствует формированию и развитию методических компетенций за счет знаний о теоретических и методических основах обучения безопасности жизнедеятельности. Специфика содержания дисциплины отражена в особенностях структуры и выбора приоритетных направлений методики обучения безопасности жизнедеятельности, подробно рассмотрены методы, приемы, способы, формы, средства обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. Дисциплина предполагает ознакомление с основными направлениями

организации и проведения самостоятельной работы, а также с основами профориентационной работы по безопасности жизнедеятельности. В содержании определены подходы различных авторов к понятиям «внеклассная работа», «внеурочная работа», «внеурочная деятельность» и др. Особое значение придается методическим аспектам профильного обучения безопасности жизнедеятельности. Большое внимание уделено вопросам организации и проведению массовых мероприятий по безопасности жизнедеятельности в школе по различным темам и направлениям, в том числе по профилактической работе, защите от последствий чрезвычайных ситуаций различного характера.

Учебная дисциплина Б.1.5.4 «Образовательные технологии (образование в области безопасности жизнедеятельности» (3 з.е.) направлена на изучение особенностей использования образовательных технологий в обучении безопасности жизнедеятельности, в содержании которой конкретизированы сведения о роли, структуре, классификации образовательных технологий. Рассмотрены вопросы использования образовательных технологий в историческом аспекте, включены знания о зарубежном опыте реализации образовательных технологий, а также предусмотрено ознакомление с особенностями применения образовательных технологий во внеурочной деятельности, внеклассной работе, домашней работе, элективных курсах.

Задачами дисциплины Б.1.5.5 «Решение профессиональных задач учителя» (3 з.е.) являются:

– овладение комплексом современных методик диагностики обучаемых в ходе учебно-воспитательного процесса по безопасности жизнедеятельности;

– применение проектирования и прогнозирования при организации различных видов деятельности обучаемых на урочных и внеурочных занятиях по безопасности жизнедеятельности;

– овладение самооценкой и самоанализом собственной педагогической деятельности.

Таблица 2

Содержательные линии и дидактические единицы дисциплин модуля «Методический»

Название дисциплин модуля	Дидактические единицы	Содержательные линии
«Введение в профессию»	– задачи обучения, развития и воспитания обучающихся в области безопасности жизнедеятельности; – основные направления работы учителя ОБЖ; – функциональные обязанности преподавателя – организатора ОБЖ, учителя ОБЖ	теоретические и методологические основы обучения безопасности жизнедеятельности
«Современные основы обучения»	– особенности Федеральных государственных стандартов основного и полного общего образования; – нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательный процесс; – локальные документы, регламентирующие образовательный процесс по ОБЖ	нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательный процесс по безопасности жизнедеятельности
	– направления обучения, воспитания и развития в образовательной области безопасности жизнедеятельности	теоретические и методологические основы обучения безопасности жизнедеятельности
«Методика обучения и воспитания (образование в области безопасности жизнедеятельности)»	– особенности Федеральных государственных стандартов основного и полного общего образования; – нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность учителя ОБЖ (федерального, регионального, локального уровней)	нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательный процесс по безопасности жизнедеятельности
	– сущность, этапы формирования, классификация понятий в области безопасности жизнедеятельности; – этапы и условия формирования различных видов умений в процессе обучения безопасности жизнедеятельности; – особенности планирования образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности; – особенности организации самостоятельной работы на уроках ОБЖ; – роль, виды и применение контроля по ОБЖ; – особенности, виды и использование методов, форм и средств обучения безопасности жизнедеятельности	методические основы обучения безопасности жизнедеятельности
	– особенности организации и проведения различных видов профилактической работы по безопасности жизнедеятельности с обучающимися; – особенности организации и проведения объектовых тренировок с обучающимися; – особенности организации и проведения массовых мероприятий с обучающимися	частные аспекты методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности
	– особенности планирования, используемого в образовательном процессе по безопасности жизнедеятельности (перспективное, тематическое, урочное); – особенности проектирования урочных, внеклассных и внеурочных занятий по безопасности жизнедеятельности; – особенности организации проектной деятельности обучаемых на урочных и внеурочных занятиях по безопасности жизнедеятельности	планирование и конструирование образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности
«Образовательные технологии (образование в области безопасности жизнедеятельности»))	– значение, сущность и виды образовательных технологий, используемых в обучении безопасности жизнедеятельности; – особенности и использование образовательных технологий на урочных и внеурочных занятиях по безопасности жизнедеятельности	использование различных технологий на урочных и внеурочных занятиях по безопасности жизнедеятельности
	– использование образовательных технологий при различных видах профилактики; – использование образовательных технологий при организации профориентационной работы по безопасности жизнедеятельности с обучающимися	частные аспекты методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности
«Решение профессиональных задач учителя»	– структура и основные виды профессиональной деятельности педагога; – особенности организации, содержание и структура педагогической поддержки обучаемых на урочных и внеурочных занятиях по безопасности жизнедеятельности	теоретические и методологические основы обучения безопасности жизнедеятельности
	– сущность, структура, виды диагностик, используемых в обучении безопасности жизнедеятельности; – методики диагностики планируемых результатов обучения на урочных, внеклассных и внеурочных занятиях по безопасности жизнедеятельности	методические основы обучения безопасности жизнедеятельности
	– особенности проектирования различных видов учебно-познавательной и предметно-практической деятельности обучаемых на урочных и внеурочных занятиях по безопасности жизнедеятельности	планирование и конструирование образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности

Теоретический уровень дисциплины «Решение профессиональных задач учителя» повышается за счет рассмотрения типологии профессиональных задач педагога в области безопасности жизнедеятельности, возможности их использования в практике обучения, в том числе конкретизации структурно-содержательных характеристик различных видов профессиональной деятельности педагога.

Отбор содержания учебных дисциплин модуля «Методический» учитывает основные направления деятельности учителя ОБЖ при решении профессиональных задач. В основе содержания учебных дисциплин модуля «Методический» находятся следующие содержательные линии:

– теоретические и методологические основы обучения безопасности жизнедеятельности;

– нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательный процесс по безопасности жизнедеятельности;

– методические основы обучения безопасности жизнедеятельности;

– планирование и конструирование образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности;

– частные аспекты методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности;

– использование различных технологий на урочных и внеурочных занятиях по безопасности жизнедеятельности.

Содержательные линии представлены дидактическими единицами модуля «Методический» в табл. 2.

Следовательно, содержание методической подготовки реализуется в результате сочетания содержательных линий и дидактических единиц, входящих в их состав, в результате изучения модуля «Методический».

Процессуальное направление методической подготовки бакалавров реализуется в ходе формирования различных видов методической деятельности. Методическую деятельность бакалавров мы определяем как составляющую профессиональной деятельности, направленную на проектирование, систематизацию и организацию компонентов образовательного процесса по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» в целях его улучшения. Среди видов методической деятельности бакалавров мы выделяем познавательную, проектную, контролирующую, исследовательскую. Рассмотрим представленные виды подробнее:

– познавательная деятельность включает изучение нормативно-правовых документов различных уровней (федерального, регионального, локального), регламентирующих деятельность участников образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности, изучение содержания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» и его адаптацию для различных возрастных групп;

– проектная деятельность включает разработку методик и технологий по безопасности жизнедеятельности, проектирование содержания урочных и внеурочных занятий по безопасности жизнедеятельности, разработку контрольно-измерительных материалов для различных уровней образовательных организаций;

– контролирующая деятельность включает диагностирование, проверку, оценивание планируемых результатов обучения;

– исследовательская деятельность включает изучение направлений, структуры и методов исследований в области образования безопасности жизнедеятельности.

Результативное направление методической подготовки реализуется в процессе формирования в бакалавриате методической компетентности, которая, в свою очередь, включает методические компетенции:

– способность использовать методические знания при проектировании образовательного процесса по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности»;

– способность проектировать структуру и содержание педагогических исследований в области безопасности жизнедеятельности;

– способность вариативно использовать формы, методы, приемы и средства обучения образовательного процесса по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности»;

– способность разрабатывать и использовать контрольно-измерительные материалы достижений обучаемых при изучении учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности».

Оценивание методических компетенций у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности происходит в ходе текущего контроля при изучении дисциплин модуля «Методический»; промежуточного контроля при завершении изучения дисциплин модуля «Методический»; а также по результатам учебных и производственных практик.

Научная новизна исследования заключается в определении содержательных линий, с учетом которых проектировалось содержание модуля Б.1.5 «Методический», и реализации содержания методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Таким образом, методическая подготовка бакалавров в рамках направления «Педагогическое образование» профиля «Образование в области безопасности жизнедеятельности» рассматривается как процесс обучения, организованный на основе контекстно-компетентностного подхода, для освоения дисциплин модуля «Методический» с учетом методической деятельности в ходе практик на различных этапах формирования методических компетенций будущего педагога. Учет указанных особенностей методической подготовки не только демонстрирует успешное формирование методической компетентности бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, но и способствует лучшему взаимодействию студентов и педагогов.

Библиографический список

1. Абрамова В.Ю., Авдеева Н.В. Методические аспекты подготовки специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности в реализации программ дополнительного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 3 (52): 78 – 80.
2. Абрамова С.В. Теоретические основы подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности в контексте смешанного обучения. *Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика*: сборник материалов X Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Южно-Сахалинск, 2020: 4 – 7.
3. Акимова Л.А. Педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 68-3: 4 – 7.
4. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010; № 5: 32 – 37.
5. Верещагина Н.О., Попова Р.И., Станкевич П.В. Особенности организации педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (уровень образования бакалавриат). *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2019; № 194: 156 – 162.
6. Картавых М.А., Веряскина М.А., Петрова Е.Н. Идеи проблематизации в предметно-методической подготовке бакалавров образования (профиль «Безопасность жизнедеятельности»). *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018; Т. 7, № 4 (25): 123 – 126.
7. Попова Р.И., Макарова Л.П., Елизарова И.С. Преемственность методической подготовки бакалавров и магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 265 – 268.
8. Соломин В.П., Станкевич П.В. Основные направления развития педагогического образования (предметная область «Безопасность жизнедеятельности»). *Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности:* материалы XXIV научно-практической конференции. Санкт-Петербург – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2020: 4 – 9.

References

1. Abramova V.Yu., Avdeeva N.V. Metodicheskie aspekty podgotovki specialistov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v realizacii programm dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 3 (52): 78 – 80.
2. Abramova S.V. Teoreticheskie osnovy podgotovki pedagogov v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v kontekste smeshannogo obucheniya. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: sovremennye vyzovy, nauka, obrazovanie, praktika*: sbornik materialov X Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Yuzhno-Sahalinsk, 2020: 4 – 7.
3. Akimova L.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'no-obrazovatel'nyh praktik stanovleniya kul'tury bezopasnogo obraza zhizni buduschego uchitelya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 68-3: 4 – 7.
4. Verbickij A.A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; № 5: 32 – 37.
5. Vereschagina N.O., Popova R.I., Stankevich P.V. Osobennosti organizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti (uroven' obrazovaniya bakalavriat). *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2019; № 194: 156 – 162.
6. Kartavyh M.A., Veryaskina M.A., Petrova E.N. Idei problematizacii v predmetno-metodicheskoj podgotovke bakalavrov obrazovaniya (profil' «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»). *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2018; T. 7, № 4 (25): 123 – 126.
7. Popova R.I., Makarova L.P., Elizarova I.S. Preemstvennost' metodicheskoj podgotovki bakalavrov i magistrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 265 – 268.
8. Solomin V.P., Stankevich P.V. Osnovnye napravleniya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya (predmetnaya oblast' «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»). *Fundamental'nye problemy obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti:* materialy XXIV nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg – Kazan': Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Buk", 2020: 4 – 9.

Статья поступила в редакцию 28.01.22

УДК 37.026.7 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-12-14

Kachalova L.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: lada7.54@mail.ru*
Babukhin M.A., *postgraduate, Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: bobmaxx8@rambler.ru*

FORMATION OF READINESS FOR RESEARCH ACTIVITY OF MILITARY UNIVERSITY CADETS SPECIALIZING IN PROTECTION OF BORDERS. The article considers the pedagogical potential of a functionally-forming scientific environment as a means of contributing to the formation of the readiness of cadets of a military higher education institution of a border profile for research activities. The structure and content of the elements that fill the forming scientific environment, based on the use of military scientific means, motivating cadets of a military higher education institution of the border profile to independently carry out research activities and form their value orientations in the context of owning it, are revealed. As a scientific novelty of the study, the authors' definition of the concept of "readiness of cadets of a military university of a border profile for research activities" is presented, the structural components of readiness for research activities are revealed, and the content of the formative scientific environment created in a military university of a border profile is discussed. The practical significance of the study lies in the possibility of creating the considered functional-forming scientific environment in all Russian military universities with a borderline profile. The theoretical significance of the study is the content of military-scientific means, the use of which contributes to the formation of the readiness of cadets of a military university of a border profile for research activities.

Key words: **readiness for research activity, formation of readiness for research activity of cadets of military university.**

Л.П. Качалова*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики гуманитарного института Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск, E-mail: lada7.54@mail.ru*
М.А. Бабухин*, аспирант, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: bobmaxx8@rambler.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПОГРАНИЧНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается педагогический потенциал функционально-формирующей научной среды как средства, способствующего развитию готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности. Раскрывается структура и содержание элементов, наполняющих формирующую научную среду, основанную на применении военно-научных средств, мотивирующих курсантов военного вуза пограничного профиля на самостоятельное выполнение исследовательской деятельности и воспитывающую у них ценностные установки в контексте обладания ею. В качестве научной новизны исследования представлено авторское определение понятия «готовность курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности», выявлены структурные компоненты готовности к исследовательской деятельности, раскрыто содержание формирующей научной среды, созданной в военном вузе пограничного профиля. Практическая значимость исследования заключается в возможности создания рассмотренной функционально-формирующей научной среды во всех российских военных вузах, имеющих пограничный профиль. Теоретическую значимость исследования представляет содержание военно-научных средств, применение которых способствует формированию готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: **готовность к исследовательской деятельности, формирование готовности к исследовательской деятельности курсантов военного вуза.**

Способность будущих офицеров пограничной службы эффективно функционировать в условиях современной обстановки в мире – один из важнейших факторов успешного и устойчивого развития страны. Требования, отраженные в нормативно-правовых актах в сфере образования и науки, подчеркивают необходимость подготовки в военных образовательных организациях высшего образования пограничного профиля ответственных, инициативных, высококвалифицированных специалистов, способных при необходимости проявить сформированную готовность к исследовательской деятельности в целях нахождения путей решения возникших проблем военно-профессиональной деятельности научным методом. Во исполнение указанных требований на военные образовательные организации высшего образовательного пограничного профиля возлагается большая ответственность за профессиональную подготовку и воспитание курсантов – будущих офицеров, формирование и развитие у них чувства ответственности за судьбу своей страны, своего народа, нетерпимости к формальному («поверхностному») подходу при выполнении задач военно-профессиональной деятельности, напрямую влияющего на эффективность их выполнения. Основная задача военных вузов не ограничивается только образовательным процессом, важной задачей является пропаганда научных знаний, повышение образовательного и культурного уровня курсантов.

Целью настоящего исследования является поиск средств, способствующих формированию у курсантов военного вуза пограничного профиля готовности к выполнению исследовательской деятельности.

Задачами исследования являются: 1) анализ понятия «готовность к исследовательской деятельности»; 2) выявление структурных компонентов готовности к исследовательской деятельности; 3) рассмотрение содержательного наполнения и возможности применения в военном вузе пограничного профиля военно-научных средств, способствующих формированию у курсантов военного вуза готовности к исследовательской деятельности.

Проведенный теоретический анализ свидетельствует, что понятие «готовность к деятельности» в научных исследованиях определяется достаточно многозначно. В военно-психологическом словаре понятие «готовность» рассматривается в качестве состояния личности, характеризующееся активной деятельностью, мобилизованностью имеющихся усилий для выполнения поставленных задач [1, с. 66]. «Готовность» подразумевает наличие теоретических знаний, практических умений, опыта, а также эмоциональный настрой и решительность в ходе их применения [1, с. 66].

Понятие «готовность» рассматривается в контексте наличия необходимого уровня сформированности психических, физиологических и физических качеств личности субъекта, теоретических знаний и практических умений, требуемых для эффективного выполнения деятельности [2, с. 160]. Готовность субъекта к исследовательской деятельности ученые рассматривают в качестве определяющего состояния субъекта личностного образования, подразумевающего наличие мотивации к выполнению деятельности и ценностное отношение к ней. «Готовность» к выполнению исследовательской деятельности, по мнению ученых, характеризует наличие исследовательских знаний и практических умений, необходимых для успешного решения задач профессиональной деятельности [3, с. 143].

Исходя из межпредметной характеристики данного понятия, исследователи дают структурно-компонентную характеристику исследовательской готовности и выделяют мотивационный; ориентационный; деятельностный и рефлексивный компоненты, которые не просто обеспечивают готовность к научно-исследовательской деятельности, но и оказывают влияние на развитие самой личности курсанта. Сопровождающими характеристиками готовности к исследовательской деятельности определяются направленность, совокупность знаний, необходимых для эффективного выполнения служебно-боевых задач [4, с. 66–73].

В организационно-формирующем аспекте готовность к исследовательской деятельности определяется как овладение научными методами познания, осознанное освоение научных знаний, приобретенный опыт самостоятельного решения актуальных научных и военно-технических задач [5, с. 11–16].

В аспекте необходимости формирования готовности к выполнению исследовательской деятельности курсантов МЧС данное понятие рассматривается в качестве интегративного свойства личности, в структуре которой наличествуют методологические знания, понимание особенностей организации и самостоятельного выполнения исследования; ценностное отношение к ней в контексте профессиональной самореализации. Сформированные в рамках выполнения исследовательской деятельности умения способствуют выполнению отражающих специфику профессиональной деятельности исследовательских задач [6, с. 6].

Синтезируя представленные выше определения, под готовностью курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности мы будем понимать личностное образование, определяющее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, включающее совокупность методологических знаний, исследовательских умений, позволяющих осуществить поиск решения задач оперативно-служебной деятельности пограничных органов.

Процесс формирования готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности требует специально организованной деятельности в рамках образовательного процесса и усматривает создание эффективной научной среды. Научная среда в совокупности социальных, материальных, организационных и психологических условий обеспечивает взаимодействие всех участников исследовательского процесса, направленных на развитие культуры научных исследований, самореализацию субъектов среды в научной сфере [7, с. 21–31].

Функционально-формирующая научная среда военного вуза пограничного профиля направлена на иерархическое достижение целей, а именно – формирование компонентов готовности к исследовательской деятельности, к которым мы отнесли: 1) мотивационно-ценностный; 2) когнитивный; 3) содержательный; 4) операционно-деятельностный; 5) рефлексивно-позиционный; 6) личностно-творческий.

В логике и содержании формирующей научной среды в нашем исследовании акцентируется внимание на формировании способностей курсантов осуществлять анализ актуальных проблем военной направленности, ставить задачи, выбирать адекватные методы для их решения, разрабатывать исследовательскую программу, представлять результаты исследования, применять их в процессе решения задач оперативно-служебной деятельности пограничных органов.

Процесс формирования готовности к исследовательской деятельности курсантов военного вуза пограничного профиля обращен к востребованию военно-научных средств [8, с. 60–63].

Педагогическое значение применяемых в процессе формирования готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности военно-научных средств заключено в том, что они способствуют выработке мотивации и повышению заинтересованности курсантов к постижению различных аспектов военной службы, научному подходу в вопросах совершенствования и оптимизации оперативно-служебной деятельности пограничных органов, формированию важных военно-профессиональных качеств, овладению профессиональными знаниями и умениями, необходимыми для эффективного выполнения должностных обязанностей.

К военно-научным средствам формирования у курсантов военного вуза пограничного профиля готовности к исследовательской деятельности относятся визуальные средства, отражающие специфику пограничной деятельности (модели, макеты, стенды, плакаты, схемы, карты, графики, видео-кейсы, видеофильмы и т.д.); полевые технические средства (военная техника, средства связи, оптико-механические приборы, эндоскопы, тепловизоры, системы наблюдения, охранные и сигнализационные комплексы, приборы ночного видения); средства вооружения (вооружение боевых машин, стрелковое и специальное вооружение); военно-научная лаборатория (исследование технических характеристик и эффективности применения вооружения, военной техники, оптических приборов, средств связи, технических средств охраны границы, разработка рационализаторских предложений и т.д.); информационно-коммуникационные технологии (Интернет, компьютерное оборудование, спутниковая связь, GPS-навигация, программное обеспечение, мультимедийные средства и т.д.); дидактические средства (использование военно-научной литературы, научно-публикационных источников, книг, учебников, научных изданий и т.д.); военные архивы (музеи, научные библиотеки и т.д.).

Важным является деятельностная составляющая формирующей научной среды и в этом аспекте необходимо вовлечение курсантов военного вуза пограничного профиля в научно-исследовательскую проектную деятельность [9, с. 64–58], направленную на приобретение субъективно новых знаний в интересах их последующего применения в военно-профессиональной деятельности. Перед выполнением исследовательского проекта курсантами усваивается алгоритм (поэтапная последовательность) проведения исследования, затем детальное усвоение структуры и содержания каждого из этапов алгоритма на основе представленных опорных сигналов, практическая отработка каждого из этапов алгоритма. Тематика исследовательских проектов соответствует военно-профессиональной направленности («Имидж офицера российской армии, исторический аспект», «Формирование чувства ответственности как социально-значимого качества личности офицера пограничных органов», «Современная военная техника» и другие).

Процессуально формирование готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности проецировалось на их вовлечение в деятельность научного общества курсантов (НОК), в рамках которого курсантами выполняются самостоятельные научно-исследовательские и военно-рационализаторские работы, решаются оперативные задания, разрабатываются научно-технические предложения, проводятся военно-технические эксперименты, полевые испытания образцов вооружения и военной техники. Особое значение придавалось осуществлению курсантами научно-информационного поиска, подготовке и оформлению информационно-аналитических материалов; написанию докладов, научных статей и сообщений, имеющих военно-техническую и военно-теоретическую направленность; принятию курсантами активного участия в выступлениях с самостоятельно выполненными научными трудами на конференциях, симпозиумах, семинарах, мероприятиях в формате круглого стола, конкурсах научных работ.

Эффективность процесса формирования готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности имеет прямую связь с необходимостью создания и внедрения в образовательный процесс военного вуза пограничного профиля дидактико-методического обеспечения, осуществляемого посредством введения специального курса (факультатива) «Основы научно-исследовательской работы курсантов военного вуза пограничного профиля».

Содержание курса состоит из двух блоков. Первый блок – теоретический, сосредоточен на изучении вопросов, связанных с методологией научного исследования; методами научного исследования; структурой научного синопсиса; видами исследовательских работ; структурой и этапами научного исследования; видами, характеристикой и методикой проведения эксперимента; методологическим аппаратом исследования. В рамках теоретического блока курсанты усваивают структуру и содержательное наполнение исследовательской деятельности, логику и алгоритм ее выполнения, научный аппарат исследования; основные характеристики и процедуры научного эксперимента; логическое построение доказательств в процессе проведения эксперимента; посредством выполнения итоговой учебно-исследовательской работы развивают исследовательские умения.

Второй блок – практический, включает организацию работы курсантов военного вуза пограничного профиля с различными источниками информации и информационными ресурсами, формирование умения проводить анализ научных информационных источников (в процессе выполнения исследовательских заданий военно-профессиональной направленности); использовать методы научных исследований; анализировать и обрабатывать полученные результаты; осуществлять поиск проблемы и формулировать задачи исследования; осуществлять поиск адекватных путей решения проблемы; обобщать и интерпретировать полученную информацию, формулировать выводы; подготавливать результаты исследования в виде отчетов. Педагогическое обеспечение достижения сформированности указанных умений предусматривало на практических занятиях организацию дискуссий, дискурсов, научных сообщений, написание рефератов, обсуждение затруднений в выполнении заданий, обмен мнениями, в ходе которых курсанты определяли оптимальные способы решения проблем и задач, связанных с военно-профессиональной деятельностью.

Создание эмоционально-положительного фона формирующей научной среды предусматривало применения приемов, стимулирующих курсантов к самостоятельному выполнению исследовательской деятельности: «Позитив» (доброжелательный настрой преподавателя, уместные шутки на рассматриваемую тему); «Удивление» (обогащение учебного материала субъективно новыми фактами, явлениями, хрониками интересных событий и т.п.); «Успех» (одобрение даже незначительных личных исследовательских достижений курсантов, одобрительное подбадривание); «Нестандартный подход» (нетривиальный стиль проведения занятия); «Сотрудничество» («субъект-субъектное» взаимодействие в интеракции «преподаватель – курсант»); «Индивидуальный подход» (соответствие уровня сложности заданий индивидуальным особенностям курсантов); «Доброжелательность» (поддержание доброжелательной атмосферы в аудитории); «Высокая оценка» (оценивании исключительно «отличных» и «хороших» ответов курсантов).

Результаты педагогического эксперимента по формированию готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности нашли отражение в конкурсных научных статьях курсантов на темы: «Формы и методы разведывательной и иной деятельности спецслужб» и «Проблемы квалификации акта международного терроризма», которые заняли первые места на конкурсах научных работ среди курсантов ведомственных образовательных организаций. Разработанный в качестве рационализаторского предложения упор для стрельбы из автоматического оружия имеет активное применение в процессе проведения стрельб из автомата Калашникова (АК-74) с курсантами. Рационализаторское предложение курсантов «Оптический прицел» запатентовано как авторское изобретение и получило именной сертификат. Научное исследование «Управление подразделениями в современном бою (анализ опыта современных локальных войн и вооруженных конфликтов)» подтверждено грамотой губернатора в конкурсе научно-исследовательских работ.

Таким образом, формирование готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности является актуальной задачей, стоящей перед военной образовательной организацией высшего образования пограничного профиля. В качестве средства, способствующего эффективному формированию готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности, возможно рассматривать создание функционально-формирующей научной среды, включающей в свое содержание применение военно-научных средств; вовлеченность курсантов военного вуза пограничного профиля в научно-исследовательскую проектную деятельность; вовлечение курсантов в работу научного общества курсантов (НОК); введение специального курса (факультатива) «Основы научно-исследовательской работы курсантов военного вуза пограничного профиля».

Эффективности процесса формирования готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности посредством формирующей научной среды способствует создание эмоционально-положительного фона, основанного на применении педагогических приемов, мотивирующих курсантов на самостоятельное выполнение исследовательской деятельности.

Избранный подход к осуществлению процесса формирования готовности курсантов военного вуза пограничного профиля к исследовательской деятельности оправдывает себя, но не исключает дальнейшей разработки педагогических условий, обеспечивающих достижение цели.

Библиографический список

1. Военно-психологический словарь-справочник. *Общество психологов силовых структур*. Москва, 2010.
2. Безрукова В.С. *Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога*. Екатеринбург, 2000.
3. Шадчин И.В. Ретроспективный анализ проблемы формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2013; № 3: 149 – 153.
4. Бальчугов С.Г., Дьячков А.А. Сущность и содержание педагогической программы формирования готовности будущих офицеров к научно-исследовательской деятельности. *Психология образования в поликультурном пространстве*. Научно-теоретический рецензируемый журнал. Елец, 2014; Т. 3, № 27: 66 – 73.
5. Елагина В.С. Организация исследовательской деятельности курсантов военного вуза. *Международный журнал экспериментального образования*. 2017; № 11: 11 – 16.
6. Трояк Е.Ю. *Формирование готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки*. Диссертация кандидата … педагогических наук, Красноярск, 2019.
7. Елагина В.С., Рогожин В.М. Образовательная исследовательская среда как фактор саморазвития курсантов военного вуза. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*; № 12: 21 – 31.
8. Овчаренко М.С. Подходы к организации военно-научной работы курсантов на современном этапе. *Молодой ученый*. 2021; № 39 (381): 60 – 63.
9. Малий В.И. Научно-исследовательская деятельность в военном вузе. *Образование: прошлое, настоящее и будущее*: материалы VI Международной научной конференции. Краснодар: Новация, 2019: 54 – 68.

References

1. Voenno-psihologicheskij slovar'-spravochnik. *Obschestvo psihologov silovyh struktur*. Moskva, 2010.
2. Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul'tury: `enciklopedicheskij slovar' pedagoga*. Ekaterinburg, 2000.
3. Shadchin I.V. Retrospektivnyj analiz problemy formirovaniya gotovnosti studentov k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2013; № 3: 149 – 153.
4. Bal'chugov S.G., D'yachkov A.A. Suschnost' i soderzhanie pedagogicheskoj programmy formirovaniya gotovnosti buduschih oficerov k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. Nauchno-teoreticheskij recenziruemyj zhurnal. Elec, 2014; T. 3, № 27: 66 – 73.
5. Elagina V.S. Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti kursantov voennogo vuza. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2017; № 11: 11 – 16.
6. Troyak E.Yu. *Formirovanie gotovnosti kursantov MChS Rossii k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v processe professional'noj podgotovki*. Dissertaciya kandidata … pedagogicheskih nauk, Krasnoyarsk, 2019.
7. Elagina V.S., Rogozhin V.M. Obrazovatel'naya issledovatel'skaya sreda kak faktor samorazvitiya kursantov voennogo vuza. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*; № 12: 21 – 31.
8. Ovcharenko M.S. Podhody k organizacii voenno-nauchnoj raboty kursantov na sovremennom `etape. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 39 (381): 60 – 63.
9. Malij V.I. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v voennom vuze. *Obrazovanie: proshloe, nastoyaschee i buduschee*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnodar: Novaciya, 2019: 54 – 68.

Статья поступила в редакцию 19.02.22

УДК 37.025.7 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-14-19

Vinogradova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Togliatti state University (Tolyatti, Russia), E-mail: nata25_77@mail.ru*

METHODOLOGICAL THINKING AS ONE OF THE PEDAGOGICAL CULTURES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES. The article searches for methodological guidelines and system-forming factors of professional activity of masters 44.04.01 Pedagogical education, orientation (profile) "Art education", designed to improve the pedagogical system, to form important qualities of a teacher's personality. In the development of professional competencies, the fundamental factor of the culture of thinking, the ability to see, to carry out selection, to solve tasks is the development of methodological thinking. The relevance of the research is based on the need to develop methodological thinking, which is due to the unpreparedness of students for cognitive, reflexive, communicative and integrating functions of cognition and comprehension. Thinking is an activity of consciousness, "mental activity", manifests itself as an ability to use the means of intellectual activity in scientific research work. It becomes important to comprehend the content side of learning in order to develop students' cognitive abilities. The purpose of the study is determined by the need to develop a meaningful component of learning, acting as a value-semantic reference under the influence of which students master the culture of scientific knowledge. Scientific novelty is based on the resolution of contradictions between the graduate's competence model, the individualization of knowledge acquisition and the content-semantic model of learning. This allowed the author to develop a model for the development of methodological thinking by combining professional activity with research. The model is based on three aspects of the educational process: content-targeted, organizational and regulatory control. The presented results demonstrate flaws in the content of the educational system, which served as the basis for the definition of methods, technologies, the development of program-methodical, didactic materials, the use of which contributes to the activation of personal qualities and the development of methodological thinking as the basis of pedagogical culture, professional functions of a teacher.

Key words: **higher art education, competence approach, methodological thinking, educational model, temporal characteristics, research activity, andragogy.**

Н.В. Виноградова*, канд. пед. наук, доц., Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, E-mail: nata25_77@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье осуществляется поиск методологических ориентиров и системообразующих факторов профессиональной деятельности магистров 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Художественное образование», призванной улучшить педагогическую систему, сформировать важные качества личности педагога. В развитии профессиональных компетенций основополагающим фактором культуры мышления, умения видеть, осуществлять отбор, решать поставленные задачи является развитость методологического мышления. Актуальность исследования строится на необходимости развития методологического мышления, что обусловлено неподготовленностью обучающихся к когнитивным, рефлексивным, коммуникативным и интегрирующим функциям познания и осмысления. Мышление – это деятельность сознания, «мыследеятельность», проявляется как способность использовать средства интеллектуальной деятельности в научной-поисковой работе. Становится важным осмыслить содержательную сторону обучения с тем, чтобы развить у обучающихся способности к познанию. Цель исследования определяется необходимостью разработки содержательного компонента обучения, выступающим ценностно-смысловым ориентиром, под влиянием которого обучающиеся овладевают культурой научного познания. Научная новизна строится на разрешении противоречий между компетентностной моделью выпускника, индивидуализацией освоения знаний и содержательно-смысловой моделью обучения. Это позволило автору разработать модель развития методологического мышления, объединив профессиональную деятельность с исследовательской. Модель основана на трех аспектах образовательного процесса: содержательно-целевом, организационном и контрольно-регулирующем. Представленные результаты демонстрируют слабые места в содержании образовательной системы, что послужило основанием для определения методов, технологий, разработки программно-методических, дидактических материалов, применение которых способствует активизации личностных качеств и развитию методологического мышления как основы педагогической культуры, профессиональных функций педагога.

Ключевые слова: **высшее художественное образование, компетентностный подход, методологическое мышление, модель образования, темпоральные характеристики, исследовательская деятельность, андрагогика.**

Различные социальные реформы, процессы глобализации и цифровизации привели к существенным изменениям во всех сферах жизни и, в частности, коснулись высшего художественно-педагогического образования. Внедрение инновационных технологий, изменения на рынке труда и возрастающая потребность социума в высококвалифицированных специалистах повысили требования к продукту образования – выпускнику и, соответственно, к качеству получаемого им образования. Переход в цифровую эпоху обнаружил необходимость поиска технологий и методов обучения, построенных на принципах взаимосвязи теории и практики, способных сформировать компетенции, необходимые для осуществления профессиональной деятельности на высоком уровне [1]. Для системы образования это стало основанием для развития у обучающихся интеллектуального самосознания, умений, помогающих осмыслить и решить возникающие ситуации, используя технологии познания.

Что же в реальности происходит в художественно-педагогическом образовании, образовательный контент которого приобретает совершенно другой формат? В чем выражается смысл процесса обучения в магистратуре? В способности к осуществлению педагогической, методической, трудовой деятельности – всего того, что мы вкладывает в понятие «учитель изобразительного искусства»? Или магистратура – это уровень образования, где формируют совершенно другие аналитические компетенции, готовят к научной, проектной и управленческой карьере? В развитии специалиста-гуманитария, способного к решению реальных кейсов, задач, которые могут возникнуть на рабочем месте? Если так, то обучение в магистратуре имеет более глубокий смысл. У каждого поколения есть свои особенности, потребности и запросы. Если раньше образовательный процесс был ориентирован на воспитание толерантных отношений, то сегодня мы можем говорить о персонализации личности. Смена традиционной формы обучения на дистанционную повлияла на духовную сферу личности, привела к образованию новой идеологической, мировоззренческой, субъектноцетрированной системе взглядов и оценок на мир, общество и личность в целом [2]. Произошло переосмысление многих классических категорий и ориентиров, что привело как к положительным, так и негативным факторам. Фрагментарность восприятия, проблемы с концентрацией внимания выразились в формировании «клипового мышления». Находясь в постоянном онлайн-режиме, сегодняшняя молодёжь все труднее воспринимает информацию «на слух». Распознавание содержательности текста по картинке не является показателем развития понятийного мышления или визуальной культуры [3]. С другой стороны, по оценкам работодателей, современный бизнес построен не на возможностях и уровне IQ, а, скорее, на умении работать в сотрудничестве, управлять своими эмоциями, решать конфликтные ситуации в состоянии риска и неопределенности. Развитие эмпатии, эмоционального мышления – EQ, социальной ответственности, социально-эмоционального интеллекта – ESI является прерогативой цифрового общества. Это увеличивает спрос на услуги специалиста, владеющего не только образовательными технологиями, креативным мышлением, но и умеющего адекватно оценивать ситуацию в историко-культурном, социально-нравственном, научно-методологическом контексте. В «тренде» окажется тот, кто умеет делать аргументированные выводы, применять эти данные в своей работе, «уменьшая разрыв между традициями, востребованностью потребителя и качеством образовательного рынка, сможет найти взаимосвязь между социальными ролями для вхождения личности в социокультурное, информационно-коммуникативное, научное, творческое пространство [4]. Значит, целевой основой обучения являются формирование компетенции. Если это обучающийся в магистратуре, то какими компетенциями, какой культурой мышления он должен владеть? Исходя из области направления подготовки, это должны быть способности, компетенции, мышление необходимые для сохранения и развития будущего поколения. Под компетенциями подразумевается не только овладение студентами способами действий, но и уровень мышления, способность личности организовывать, создавать, решать и регулировать, преобразовывать свою научно-познавательную, творческую деятельность.

Актуальность проблемы исследования состоит в том, что сегодняшняя модель обучения не в полной мере отвечает требованиям работодателей и поставленным задачам высшего образования. Стоит вопрос о создании системы, обеспечивающей интеллектуальное образование. И как реакция на такое несоответствие – возникновение различных парадигм и педагогических подходов (культурологический, компетентностный, технологический, акмеологический, аксиологический, практико-ориентированный, деятельностный). Все они научно обоснованы и стремятся определить когнитивные механизмы воздействия на личность, развить ее мышление, сформировать комплекс профессиональных качеств и значимых способностей (педагогических, проектно-конструктивных, инжиниринговых, управленческих). Получается, не совокупность компетенций, а уровень мышления определяет конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Многие работодатели требуют от своих сотрудников умения работать как с внутренними, так и с внешними клиентами, выстраивать отношения в состоянии открытости и инклюзии, создавать новые контенты, обмениваться ими системно, логично выстраивать цепочку событий, целостно воспринимать, оценивать и прогнозировать исход ситуации, обладать знаниями не только в профессиональной области, но и в смежных дисциплинах, владеть основами коммуникативного менеджмента, организовывать и управлять социальными проектами в ситуации нестабильности и неопределенности.

Дискуссируя далее, на предмет определения педагогических средств, методов, механизмов, участвующих в формировании компетенций, возникает еще один актуальный вопрос. Об осмыслении идейно-содержательного, регулирующего компонентов образовательной системы, посредством которых личность получает знания, опыт поисково-исследовательской деятельности, овладевает определенной культурой научного познания. Система образования направлена на создание научной (целостной) картины мира, позволяющей обучающимся постичь множественность закономерностей и взаимосвязей социокультурных и социально-экономических стратегий, служащих основой для их практической деятельности.

Цель исследования определяется необходимостью разработки содержательного компонента обучения как комплекса мер, направленных на развитие методологического мышления, выступающего ценностно-смысловым ориентиром, под влиянием которого происходит становление личности педагога, формирование ключевых компетенций, навыков поисково-исследовательской деятельности.

Задачи исследования выстраиваются с тем, что должны помочь изучить факторы формирования научного познания, определить содержание модели обучения, средства, методы и технологии развития методологического мышления в общей структуре профессиональных компетенций. Изучение данной проблемы и полученные результаты должны помочь ответить на следующие вопросы: каким мышлением, сущностными компетенциями, знаниями, технологиями должен обладать обучающийся в магистратуре направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Художественное образование»? Что является важнейшим элементом развития культуры личности педагога? Кто такой специалист: это личность, обладающая и умеющая работать только в рамках трудовых функций и стандарта, или же специалист – это нечто большее, чем наличие компетенций? Какие компетенции помогут педагогу в его профессиональной деятельности?

Научная новизна строится на разрешении противоречий между компетентностной моделью выпускника, индивидуализацией освоения знаний и содержательно-смысловой моделью обучения. Эти противоречия вызваны, прежде всего:

– расширением и смешанностью образовательных услуг, их диверсификацией и, как следствие, модификацией в системе образования;

– существование множества парадигм обнаруживает отсутствие единой смысловой модели образования, что демонстрирует кризис в поиске новых технологий и средств, способных сформировать научное восприятие мира;

– множественность педагогических подходов ведет к новому содержанию образования, к разработкам новых учебных планов, рабочих программ.

Теоретическая значимость исследования обоснована кризисом в образовании, необходимостью выявления новых аспектов в развитии профессиональных компетенций, широким представлением о характере культуры педагога, его методологического мышления.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении структурно-содержательной модели в процесс обучения, программно-методических, дидактических материалов, в своей совокупности направленных на развитие методологического мышления обучающихся.

Деятельность обучающихся по направлению 44.04.01 Педагогическое образование непосредственно связана с целеполаганием, влиянием на других людей, в значительной степени обоснована развитием методологического мышления как профессионально важного качества. Согласно профессору М.А. Розову [5], методологическое мышление – это механизм развития знаний, выражающийся в оценке, рефлексии, в глубоком понимании происходящих процессов. Объективность, критичность и гибкость, склонность к самоанализу, умение посмотреть на предмет с новой, необычной точки зрения ставят вопрос о том, как достигнуть такого уровня мышления, который соответствовал бы профессиональным идеалам и запросам общества? Как построить процесс образования специалиста, нацеленного на получение результата, востребованного в будущем?

Выпускник должен быть не только знать различные художественные концепции, уметь нести ответственность за воспитание молодежи, владеть методическим арсеналом, способностями вовлечь в творческую деятельность ребенка, но и научно-методологическим мышлением, исследовательской базой, инструментами, направленными на развитие и диагностику творческих способностей ребенка, инновационными технологиями. А это значит – уметь конструировать различные образовательно-развивающие ситуации, влияющие на воспитание личности ребенка, научить его уважать и ценить культуру, формируя национальный облик гражданина, патриота своей страны. Уметь работать в команде, управлять проектами и различными формами учебных процессов, видеть обратные, причинно-следственные связи, способствующие пониманию природы и логики изучаемого объекта (субъекта), синтезировать знания из различных областей, раскрывать определяющие признаки объекта, скрытого как в его содержании, так и в его значении, собирать всестороннюю информацию, влияющую на принятие решений [6]. Интеллектуальные качества становятся определяющими ценностными ориентирами в подготовке конкурентоспособной личности, обладающей организаторскими, коммуникативными, конструктивными, организационно-методическими умениями, способной логически и последовательно усваивать необходимые понятия, информацию, получать знания, умения, навыки согласно области профессиональной деятельности – магистра художественного образо-

вания [7]. И здесь методологическое мышление выступает как процесс познания, в основе которого интеллектуальные основания позволяют ему с помощью рефлексии, аналитических методов рассуждения, оценки, анализа, сравнения, классификации определить цель, поставить задачи, построить модель, дорожную карту ребенка, соответствующую его индивидуальным особенностям.

Проблеме формирования профессиональных компетенций посвящено множество научных исследований, среди которых труды следующих отечественных исследователей: С.А. Коноваловой [8], В.И. Бурениной [9], Н.И. Кашиной [10], Н.Г. Тагильцевой [11], О.А. Овсянниковой [12], А.М. Лозинской, М.В Лапенок [13], Т.Ю. Цибизовой [14]. И зарубежных: M. González-Sanmamed [15], A. Liina [16], M. Bond [17], A.C. Mercader [18], D. Henriksen [19], C.B. Mpungose [20], K. Stancin [21], C. Cuhadar [22], V. Pavlou, C. Kadji [23] в которых подчеркивается, что компетенции специалистов гуманитарного направления выражаются во владении знаниями о свойствах, механизмах, формах, средствах и технологиях обучения, обеспечивающих им создание активной образовательно-воспитательной среды для следующего поколения. Исследования Н.П. Шаталовой [24], В.А. Швецовой [25] А.Т. Каримбаевой [26], Е.Н. Ермош [27] обращают внимание на построение открытой и гибкой системы, в которой методы синергетики сделают обучение осмысленным, индивидуализированным, побуждающим к действию, помогающим встать на путь профессионального самоопределения. Так, одним из наиболее важных аспектов авторы отмечают то, что повышение профессионального уровня специалиста возможно путем развития у него мыслительных операций и только в процессе научно-исследовательской деятельности. А это требует конструктивного подхода в образовании. Совокупность темпоральных характеристик позволяет индивиду адаптироваться в изменяющемся мире, видеть проблему изнутри, самостоятельно и конструктивно решать любые задачи, опираясь на свой жизненный опыт, духовные ценности, распространяя научные знания, формируя систему представлений о мире и смысле человеческой деятельности. Иными словами, ценностные характеристики личности выражаются в развитии методологического мышления как квинтэссенции смысловых, целевых, содержательных, образовательных, эмоциональных и творческих показателей.

Совершенно другие аспекты образования волнуют иностранных авторов. D. Stolar [28] утверждает, что будущий учитель должен иметь представление о цели своего обучения. Далее автор подчеркивает, что цель образования измеряется не только сертификацией, определенным набором знаний и навыков, но и той целенаправленной деятельностью, где «учат думать», сознательно планировать развитие другого человека. M. Brady и N. O'Reilly [29] обращают внимание на трансформацию системы управления образованием в цифровую эпоху, что изменяет характер институциональных процессов преподавания и обучения. Интересна публикация A. Bozkurt [30], где автор, анализируя образовательные технологии на протяжении почти трех десятилетий, приходит к выводу, что, начиная с 2019 года, в систему образования активно внедряются интеллектуальные образовательные технологии, основанные на Big Data, изменяющие содержательную сторону образования и саму модель педагога. A. Bustanul [31], разбирая понятие «образование» как множество связанных друг с другом компонентов, утверждает, что при существовании различных концепций и методов обучения только четыре из них: цель, материалы, методы и оценка, должны учитываться педагогом при определении модели развития и обучения детей.

Анализ российских и зарубежных публикаций подтверждает выводы автора, что смысловой стержень основных проблем образования обусловлен его гуманитарным характером. Предметом исследования для большинства иностранных авторов являются изменения в содержании образования: навыки, опыт эмоционально-творческой деятельности, в то время как для российских авторов предмет исследования: методики, технологии обучения. Это послужило основанием для проведения педагогического эксперимента (2020–2021 гг.), цель которого состояла в определении смысловой дефиниции культуры педагога, в осуществлении его профессиональной роли; в определении системы связей, компонентов, обеспечивающих и влияющих на содержание модели обучения в магистратуре, формирующих компетенции, имеющее важное личностное и профессиональное значение. Исследование проходило в рамках дисциплин «Методика исследования творческой деятельности», «Живопись», «НИР», на базе Тольяттинского государственного университета, в котором приняли участие обучающиеся первого и второго курсов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Художественное образование» в количестве 30 человек.

На первом этапе студентам было предложено в форме эссе ответить на семь вопросов, целью которых было определить личностные, мотивационные, эмоциональные, поведенческие, творческие и профессиональные стремления, подтолкнувшие их к обучению в магистратуре. Вопросы отражали их мотивацию в выборе направления подготовки, полезность полученных знаний, восприятие профессии, первоначальные ожидания и их реализацию, цели и перспективы обучения, предпочитаемые области исследования, готовность дальнейшего пути в профессиональном развитии. С одной стороны, результаты демонстрируют эмоциональную неготовность к будущей профессиональной деятельности, обнаруживая затруднения в понимании профессиональных задач, стоящих перед ними. С другой стороны, ответы демонстрируют разность видения своего будущего. При этом многие считают, что степень магистра позволяет расширить знания о функционировании системы художественного образования, помогает сформировать смысловые, личностные, профессиональные ориентиры, являющиеся ценными не только на рынке труда, но и для самого обучающегося.

Исходя из результатов, полученных путем эссе, перед автором была поставлена задача: создание модели обучения, включающая в себя разработку программ, содержание и оценочный фонд которых направлен на развитие методологического мышления, как к форме мышления помогающей выйти за рамки одной специализации. Междисциплинарный характер мышления должен помочь обучающимся установить, увидеть закономерности в происходящих событиях, осуществить аналитический разбор педагогических ситуаций, прийти к пониманию предмета исследования, его составных частей. Модель включает следующие компоненты: целевой, методологический, деятельностно-содержательный и результативно-оценочный.

Целевой компонент является содержательно-функциональным элементом в системе обучения и подготовки магистров к будущей профессии. Он определяет смысловую, целевую и результативную линию, направленность на осуществление деятельности, соответствующей профилю. Этот компонент выявляет стратегические умения студентов ставить цели обучения, разрабатывать свои модели, направленные на практический результат.

Основной чертой методологического компонента является размышление о предмете исследования, он направлен на овладение необходимой педагогической культурой, основными принципами научных наблюдений и исследований, различными методическими приемами, технологиями работы с детьми. Его целью является развитие научно-методологического мышления, способностей анализировать различные ситуации, осуществлять системный поиск и рефлексивный анализ действий и форм учителя. Содержание данного компонента раскрывает принципы и логику научно-методологического подхода к анализу и синтезу происходящих явлений. Методологический компонент представлен в отдельном модуле дисциплин: «Современные проблемы науки и образования», «Методология и методы научного исследования», «Методика исследования творческой деятельности». Методологический компонент позволяет овладеть тактическими умениями осуществлять взаимодействие, планировать пространство, выполнять поиск средств и методов достижения поставленной цели. Он предполагает обучение различным методам и приемам исследования, действующим как анализ, возможность проникнуть внутрь предмета.

Содержательно-деятельностный компонент определяет мотивационно-целевую направленность процесса обучения и учебных дисциплин. Он разрабатывался с учетом предметных задач, ориентированных на научном познании сущности практических видов деятельности и формирование компетенций, лежащих в их основе. Содержательно-деятельностный компонент представляет собой операционный элемент действий, обучающихся по разработке плана работы. Поиск инструментов обеспечивает развитие, учет и контроль в решении поставленной цели, целостность и логику процесса обучения, его педагогическую направленность. Блок данного модуля операционный, нацелен на усвоение специальных, профильных знаний, раскрывает различные способы решения профессиональных задач в критическом анализе исследования. Этот модуль представлен следующими дисциплинами: «Инновационные процессы в образовании», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Педагогическая деонтология», «Художественное образование в современном мире», «Технологии и методики обучения ИЗО в средних и высших специальных учебных заведениях». В данном модуле также присутствуют дисциплины творческого характера, где происходит освоение художественных видов деятельности выпускника. В частности, к ним относятся такие дисциплины, как «Рисунок», «Живопись», «Композиция», «Эволюция рисунка в исторической перспективе», «Технологические основы работы графическими материалами».

Оценочный компонент образовательной модели представлен результативно-рефлексивными показателем и отражает владение педагогическими, методическими, научно-исследовательскими, организационно-управленческими, культурно-просветительскими и творческими навыками. «Педагогическая практика», «Производственная практика (Художественно-творческая практика)», «Научно-исследовательская работа», «Проектно-технологическая практика» обеспечивают единство педагогических технологий, условий и средств, являются показателем уровня научно-методологического мышления студентов, личностных качеств, выявляют степень сформированности профессиональных компетенций, готовность к педагогической, научно-исследовательской, методической и организационно-проектной деятельности.

При разработке модели особое внимание автор уделил содержанию программ и формирующим их компетенциям, демонстрирующим эффективность развития методологического мышления через:

– профессиональные (педагогические) компетенции (организовывать образовательно-воспитательное пространство, выявлять личностные особенности, реализуя обучение, воспитание и развитие детей); умения ставить практические цели и задачи, направленные на развитие творческих и личностных способностей детей; готовность специалиста к организации и осуществлению процесса познавательной, творческой деятельности, эмоционально-ценностному опыту отношений, составляющих содержание художественно-педагогической деятельности;

– методические (разрабатывать программы, определять их цели и задачи, формировать знания, умения, навыки, используя различные формы, методы,

приемы и технологии); выстраивать процесс обучения по дисциплине, планировать индивидуальную траекторию развития личности средствами преподаваемого предмета в соответствии с возрастными и психофизиологическими особенностями обучающихся;

– организационно-управленческие (планировать, моделировать, управлять и направлять деятельность, владеть навыками практического опыта, решать определенные задачи, достигать результата); выстраивать будущий план обучения стратегического и операционного уровня;

– научно-исследовательские (построение категориального аппарата, системный взгляд на проблему, ее конструктивное решение на основе научных данных); разработка диагностического инструментария, умений проводить экспертную оценку детского творчества, осуществлять поиск, отбор, анализ дидактического материала, осуществлять и владеть методиками научно-исследовательской работы в исследуемом направлении;

– культурно-просветительские (умения разрабатывать просветительские программы, социально значимые проекты в различных видах искусства, направленные на популяризацию национальных традиций, формирование и повышение общей культуры);

– творческие (характеризующиеся созидательной, практической и теоретической деятельностью, возникновением новых способов решения, материальных продуктов, обладающих своей интеллектуальной и духовно-эмоциональной ценностью).

Например, в рамках дисциплины «Методика исследования творческой деятельности» студенты выполняли следующие виды оценочных заданий: анализ на практическом семинаре определенной педагогической (конфликтной) ситуации; имитационно-ролевое моделирование урока (эффективность предложенных способов развития ребенка); разработка системы заданий или упражнений, направленных на тренировку зрительной памяти, образного мышления, воображения, преодоления шаблонности в изображении у детей (например, пейзажа); разработка диагностики зрительной памяти, воображения, фантазии.

Как дисциплина, «Методика исследования творческой деятельности» базируется на знаниях о психологических свойствах творческой личности, познании теоретических и эмпирических результатах исследований феномена творчества, развитии креативности в различных художественных формах деятельности с освоением технологий организации, управления, моделирования, конструирования и проектирования образовательного процесса в школе.

На предмете «Живопись» становится важным продемонстрировать не только навыки изобразительной деятельности при написании натюрмортов и портрета, овладевая техниками и технологиями живописи, но и умениями разрабатывать наглядно-дидактические таблицы и материалы для обучающихся.

Иностранный язык как дисциплина в учебном плане магистров осуществляет развитие межкультурной коммуникации, обеспечивая эффективность взаимодействия в социуме. Происходит формирование компетенций, позволяющих читать в оригинале книги и пособия по теме исследования, разрабатывать проекты, искать необходимые данные в индексируемых журналах (SCOPUS, Web of Science, Springer), факты в научно-популярной литературе (больше 95% научных изданий на английском языке), участие в международных конференциях и интернациональных коллаборациях написания научных трудов [32]. Во время написания отчетов по научно-исследовательской работе происходит освоение профессиональной терминологии, навыков написания портфолио, ведения диалога на профессиональные темы (Business English), работа с различными поисковыми системами (в том числе иностранными). И здесь знание иностранного языка расширяет культурные горизонты и профессиональные навыки общения с потенциальным работодателем, а также в дипломатии, торговле, культуре, науке, образовании.

Проведенный педагогический эксперимент, в котором принимали участие студенты 1–2 курсов магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Художественное образование», позволил уточнить ключевые позиции в содержании модели обучения, отвечающие за индивидуально-личностную и профессиональную подготовку будущих художников-педагогов. Был смоделирован учебный план, определены структурно-функциональные компоненты обучения, модули дисциплин, их логичность и последовательность. Разработаны показатели развития методологического мышления.

Когнитивный показатель связан с культурой мышления и умственно-аналитическим восприятием проблемы, со способностью к научно-методологическому, системному анализу и синтезу, то есть каким образом необходимо строить процесс обучения, какие пути, средства и методы выбирать.

Деятельностный показатель связан с профессиональными основами, с универсальными, базовыми характеристиками педагога, владеющего широким спектром инжиниринговых и управленческих действий, со способностью определять и разрабатывать технологии обучения. Это тот методологический базис, становление которого происходит в предметной области, в процессе педагогической практики, научно-исследовательской работы.

Эмоционально-коммуникативный показатель выражается в переработке информации, в способности рефлексировать, понимать, оценивать, управлять коллективом, чувствами других и контролировать собственные, обеспечивая успех в интеллектуальной и эмоционально-коммуникативной сферах.

Творческий показатель выражается в мотивации, рефлексии, креативности мышления, индивидуализации и субъектноцетрированности личности, в способности к научному, методологическому осмыслению и переосмыслению, творческому подходу в решении различных изобразительных и педагогических задач, умений продемонстрировать свои художественные навыки, опыт творческой деятельности.

В процессе эксперимента оценка развития методологического мышления определялась навыками владения научного познания (гносеология), умениями конструктивно рассматривать и анализировать педагогическую ситуацию, выстраивать методику, проводить диагностику творческого развития ребенка, использовать определенные педагогические технологии, формы и средства, контролировать и направлять деятельность обучающихся, способствуя их воспитанию, развитию и обучению средствами искусства. Понимание основных функций исследования, построение категориального аппарата, формулировка гипотезы, планирование и организация экспериментальной работы являются главными компонентами методологического мышления, позволяющими регулировать процесс познания, употреблять методы, способные преобразовывать, наблюдать и достоверно описывать ситуацию. Формирующий этап показал, что основная цель достигнута. Уровень методологического мышления, владения культурой исследования, практикой ведения эксперимента, готовности к осуществлению научно-поисковой, педагогической, методической, управленческой деятельности повысился в среднем на 13,06%, что подтверждается качеством написания ВКР (магистерской диссертации). Средняя доля оригинальных блоков в выпускных квалификационных работах в 2019–2020 году составила 76,54%, в то время как 2020–2021 – 89,7%.

Изложенные константы позволили автору сделать выводы, согласно которым существует зависимость между целевой направленностью обучения, внутренним содержанием программы, уровнем самоорганизации и результатом мышления, научно-исследовательской деятельности. Развитие методологического мышления зависит от различных условий, среди которых особое место занимает принципиально новый тип мышления, исследовательской практики как некий интеллектуальный квест, подход, позволяющий адекватно, аналитически, логично реконструировать реальность, решать задачи, овладеть структурными компонентами мышления: критический анализ ситуации и выделение связей; выработка стратегии, соответствующих способов реализации поставленной задачи; сопоставление полученного результата с исходным. Направленность модели на развитие методологического мышления позволила сформировать у обучающихся аналитические способности, навыки оценивания, умения решать профессиональные задачи с использованием инструментов научных методов, интерпретаций, «творческого опыта» и практики. Это способствовало пониманию обучающимися поставленной педагогической задачи, а на основе знаний отобрать методы, построить новые теории, исходя из других областей науки.

Актуальность исследования подтверждается поиском теоретических и практических основ развития методологического мышления как одной из педагогических культур в формировании профессиональных компетенций. Сегодня методологическое мышление становится современным параметром успешности жизнедеятельности молодого специалиста, его умением анализировать ситуацию, учебный материал, ставить и решать профессиональные задачи, связанные с развитием и воспитанием ребенка.

В заключение хочется отметить, что проблема формирования компетенций, их уровень развития не раз служили объектом исследований, однако, по убеждению автора, это зависит от организационной, интеллектуальной (научной) составляющих образовательного процесса, затрагивающих не только операционно-регулирующий компонент деятельности, но и концептуально-содержательный. От выбранных технологий, дидактической модели, педагогической парадигмы, от личностного и социального запроса зависит реализация целей обучения, построение ее стратегии. Это делает образование, с одной стороны, областью личной самоорганизации индивида, а с другой – процессом научного, психолого-педагогического, дидактико-методического и интегрирующего знания, формирующим творческую, инновационно-исследовательскую, здоровьесозидающую и природосообразную среду. Неоспорим тот факт, что развитие личности характеризуется не только спецификой профессиональной деятельности, но и «мыследеятельностью», способностью к адаптации к быстро изменяющимся социально-экономическим и внешним условиям жизни, что требует постоянного роста, саморазвития и самосовершенствования. Методологическое мышление как форма педагогической культуры, его сознания проявляется в умении целеполагания, в моделировании и конструировании средств, методов развития личности обучающихся. Поэтому будущий педагог должен владеть системой научных знаний, мировоззренческими позициями, исследовательскими умениями осуществлять рефлексию. В изучении приемов, методов, способствующих развитию методологического мышления, проявляется практическая значимость, в то время как теоретическая значимость заключается в поиске смысловых ориентиров обучения в магистратуре, в определении ключевых позиций культуры педагога, его компетенций.

Таким образом, новизна исследования подтверждается положениями А.О. Карпова о том, что образование становится «когнитивно-генеративной системой», пространством, в котором происходит развитие личности, ее мышления из гносеологических и мировоззренческих установок, обусловленных отдельно

взятой программой, направленностью обучения. Эта системно-логическая модель, содержание которой включает множество практик научно-исследовательской, педагогической, методической, организационно-управленческой, просветительской и творческой деятельности, посредством которых обучающийся постигает методологию всего процесса обучения и воспитания. Где логика научного познания дает возможность моделировать, проектировать и управлять, создавая в будущем интерактивное, активно развивающееся образовательное смарт-пространство. Интеллектуально-коммуникативная база позволяет выпускнику не только оценивать, организовывать, направлять и корректировать процесс обучения, в котором обучаются дети, но и выстраивать свою стратегию развития. Выпускник, обладающий всеми этими качествами на высоком уровне, несомненно, будет отвечать экономическим и социальным потребностям, интересам современного общества, будет востребован на рынке труда, иметь возможность профессиональной реализации своего творческого потенциала. Педагогическая деятельность достаточно сложная, так как в ней сочетаются как творческие, личностные моменты, так и объективные научные знания. Поэтому чем шире познания обучающегося в области методологии предмета исследования, тем выше уровень показателей его мышления в профессиональной деятельности.

В перспективе дальнейших исследований, если представить содержание обучения, исходя из компетенций, согласно которым обучающиеся приобретают межличностные, коммуникативные, системные, инструментально-аналитические навыки, на наш взгляд, этого недостаточно. Для сегодняшнего выпускника важно владеть организационно-управленческими, экономическими, экологическими, валеологическими, психологическими, юридическими, научно-исследовательскими, здоровьесберегающими, коммуникативными компетенциями. Из представленной иерархии компетенций можно увидеть, что это лишь часть огромной мозаики, из которой формируются не только совершенно разные «картинки» образа выпускника, но и уровни мышления. Уже сегодня речь идет о создании моделей, обучающих программ безопасного поведения в социуме, творческой образовательной среде, где в условиях риска личность выстраивает модель социально-культурного поведения, межличностной коммуникации, готова к динамичным изменениям в обществе и рекомбинации накопленного опыта. Этот показатель говорит в пользу того, что многие российские университеты и «школы будущего» разрабатывают и внедряют в учебные планы дисциплины, ориентированные на самопознание личности. Также можно отметить следующее: запросы общества диктуют создание новых инструментов, влияющих на формирование новой андрагогической дидактики, основанной на научно-познавательной гибкости, генеративном оценивании, социокультурном взаимодействии, способности работать в постоянно изменяющихся условиях. Становится важным не только развитие критического, научного, системного, методологического мышления, но и социально-эмоционального интеллекта, умений решать поставленные цели, находить точки соприкосновения, выстраивая безопасные взаимоотношения с окружающим миром в целях достижения поставленного результата и сохранения жизни, владеть навыками адаптации, стремиться реализовывать свой творческий потенциал. Современный университет сегодня – это комплекс, непрерывно генерирующий большой объем интеллектуальных данных, построенный на аналитической системе управления, различных моделях информационной инфраструктуры [33]. Таким образом, представленные теоретические и практические результаты, выводы могут быть использованы при разработке учебно-методических программ, развивающих интеллектуальные компетенции, что вносит свои коррективы в новое смарт-образование.

Библиографический список

1. Карпов А.О. Знание, способное порождать новое знание: ракурс науки и образования. *Вопросы философии*. 2020; № 5: 103 – 115.
2. Vinogradova N.V., Zemlyakova G.M., Ippolitova N.V. et al. Higher Education as a Means of Formation of Innovative Personality at Different Periods of Society Reform. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020; Vol. 9, № 4: 240 – 252.
3. Федорова Е.Н., Березина Т.И., Москаленко М.С., Тукшумская А.В. Подготовка студента педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности. *Профессиональная подготовка субъектов образовательного процесса в современном вузе.* Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2020: 69 – 80.
4. Карпов А.О. Конструирование когнитивно-активных сред в современном университете. *Современное образование*. 2019, № 2: 23 – 39.
5. *Когнитивные исследования. Проблема развития*: сборник научных трудов. Москва: Институт психологии РАН, 2009; Выпуск 3.
6. Воронов Д.Ю., Попова Т.Н., Воронова Е.М., Стороженко О.М. Модель организации проектной деятельности студентов технических направлений подготовки в высших учебных заведениях. *Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения*: сборник трудов Международного форума. Москва: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2020: 388 – 396.
7. Кузнецова Ю., Виноградова Н.В. Компьютерная графика как средство внедрения инноваций в образовательный процесс подготовки педагогов изобразительного искусства. *Поволжский педагогический поиск*. 2020; № 2 (32): 55 – 59.
8. Коновалова С.А., Буренина В.И. Подготовка специалистов в высшей школе: темпоральные характеристики. *Перспективы науки*. 2020; № 11 (134): 120 – 123.
9. Буренина В.И., Кочетова Н.Г. Модель развития творческого потенциала преподавателя технического вуза. *Самарский научный вестник*. 2017; Т. 6, № 3 (20): 270 – 274.
10. Kashina N.I., Konovalova S.A., Suetina A.I. et al. Internet Resource as a Means of Diagnostics and Support of Artistically Gifted University Students. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2020; Vol. 188: 283 – 290.
11. Тагильцева Н.Г., Овсянникова О.А. Полихудожественный подход в подготовке учителей предметной области «Искусство». *Язык и культура*. 2017; № 40: 289 – 301.
12. Овсянникова О.А. Подготовка студентов кафедры искусств как выпускников новой формации в рамках внедрения программы индивидуальных образовательных траекторий. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 20 – 23.
13. Лозинская А.М., Лапенок М.В. Когнитивные вопросы интеллектуального моделирования педагогических задач. *Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании*: материалы IV Международной научной конференции: в 2 ч. Красноярск, 2020: 167 – 172.
14. Цибизова Т.Ю., Постников В.М., Спиридонов С.Б. Анализ влияния технологий лекций-визуализаций на результаты контрольных мероприятий по учебным дисциплинам. *Перспективы науки и образования*. 2018; № 3 (33): 358 – 363.
15. Gonzalez-Sanmamed M., Sangrà A., Muñoz C.P. We can, we know how. But do we want to? Teaching attitudes towards ICT based on the level of technology integration in schools. *Technology Pedagogy and Education*. 2017; № 26: 1 – 15.
16. Liina A., Margus P., Äli L., Miia R. Does it have to be easy, useful, or do we need something else? STEM teachers' attitudes towards mobile device use in teaching. *Technology, Pedagogy and Education*. 2020; № 29 (4): 1 – 26. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342680934_Does_it_have_to_be_easy_useful_or_do_we_need_something_else_STEM_teachers'_attitudes_towards_mobile_device_use_in_teaching
17. Bond M., Buntins K., Bedenlier S., Zawacki-Richter O., Kerres M. Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020; № 17 (1). Available at: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8
18. Mercader C. Explanatory model of barriers to integration of digital technologies in higher education institutions. *Educ Inf Technol 25*. 2020: 5133 – 5147. Available at: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10222-3
19. Henriksen D., Henderson M., Creely E., Ceretkova S., Černochová M., Sendova E., Sointu E.T., Tienken C.H. Creativity and Technology in Education: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*. 2018; № 23 (3): 409 – 424.
20. Mpungose C.B. Student Teachers' Knowledge in the Era of the Fourth Industrial Revolution. *Educ Inf Technol 25*. 2020: 5149 – 5165. Available at: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10212-5
21. Stancin K., Poscic P., Jaksic D. Ontologies in education – state of the art. *Educ Inf Technol 25*. 2020: 5301 – 5320. Available at: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10226-z
22. Cuhadar C. Investigation of pre-service teachers' levels of readiness to technology integration in education. *Contemporary Educational Technology*. 2018; Vol. 9, № 1: 61 – 75.
23. Pavlou V., Chrysanthi K. *Enhancing Arts Education with Education for Sustainable Development Competences:* A Proposed Framework for Visual Arts Education Educators. 2021: 217 – 235.
24. Шаталова Н.П. О некоторых проблемах адаптации молодых учителей. *Конструктивные педагогические заметки*. 2019; № 7-2 (12): 72 – 83.
25. Швецова В.А., Пчелкина Е.П. Синергетический подход к обучению студентов в системе высшего профессионального образования. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017; Т. 9, № 3-1: 192 – 196.
26. Каримбаева А.Т. Формирование исследовательской компетенции у студентов ВУЗов. *Вестник современных исследований*. 2019; № 2.16 (29): 80 – 83.
27. Ермош Е.Н. Развитие мыслительных способностей студентов в процессе обучения. *Актуальные проблемы современности: наука и общество*. 2017; № 2 (15): 45 – 50.
28. Stolar D. Art and Education. *International Journal for Empirical Education and Research*. 2018: 31 – 41.
29. Brady, Malcolm, O'Reilly, Naoimh. Learning management systems and their impact on academic work. *Technology, Pedagogy and Education*. 2020; № 29: 1 – 18.
30. Bozkurt A. Educational Technology Research Patterns in the Realm of the Digital Knowledge Age. *Journal of Interactive Media in Education*. 2020: 1 – 17.
31. Bustanul A. Meningkatkan Mutu Pendidikan Melalui Manajemen Peserta Didik. *FALASIFA: Jurnal Studi Keislaman*. 2018; № 9: 1 – 20.
32. Попова Т.Н., Якушева Т.С., Виноградова Н.В. Особенности обучения иностранному языку студентов бакалавриата института изобразительного и декоративно – прикладного искусства. *Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: К 70-летию профессора Ю.И. Горбунова*: сборник материалов. Тольятти, 2021: 236 – 242.
33. Mitrofanova Y.S., Aleksandrov A.Y., Ivanova O.A. et al. Smart University: Development of Analytical Management System Based on Big Data. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. Singapore: Springer, 2021: 373 – 382.

References

1. Karpov A.O. Znanie, sposobnoe porozhdat' novoe znanie: rakurs nauki i obrazovaniya. *Voprosy filosofii*. 2020; № 5: 103 – 115.
2. Vinogradova N.V., Zemlyakova G.M., Ippolitova N.V. et al. Higher Education as a Means of Formation of Innovative Personality at Different Periods of Society Reform. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020; Vol. 9, № 4: 240 – 252.
3. Fedorova E.N., Berezina T.I., Moskalenko M.S., Tukshumskaya A.V. Podgotovka studenta pedagogicheskogo vuza k buduschej professional'noj deyatel'nosti. *Professional'naya podgotovka sub`ektov obrazovatel'nogo processa v sovremennom vuze.* Ul'yanovsk: IP Ken'shenskaya Viktoriya Valer'evna (izdatel'stvo "Zebra"), 2020: 69 – 80.
4. Karpov A.O. Konstruirovanie kognitivno-aktivnyh sred v sovremennom universitete. *Sovremennoe obrazovanie*. 2019, № 2: 23 – 39.
5. *Kognitivnye issledovaniya. Problema razvitiya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Institut psihologii RAN, 2009; Vypusk 3.
6. Voronov D.Yu., Popova T.N., Voronova E.M., Storozhenko O.M. Model' organizacii proektnoj deyatel'nosti studentov tehnicheskih napravlenij podgotovki v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Cifrovye tehnologii v inzhenernom obrazovanii: novye trendy i opyt vnedreniya*: sbornik trudov Mezhdunarodnogo foruma. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet imeni N.`E. Baumana (nacional'nyj issledovatel'skij universitet), 2020: 388 – 396.
7. Kuznecova Yu., Vinogradova N.V. Komp'yuternaya grafika kak sredstvo vnedreniya innovacij v obrazovatel'nyj process podgotovki pedagogov izobrazitel'nogo iskusstva. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk*. 2020; № 2 (32): 55 – 59.
8. Konovalova S.A., Burenina V.I. Podgotovka specialistov v vysshej shkole: temporal'nye harakteristiki. *Perspektivy nauki*. 2020; № 11 (134): 120 – 123.
9. Burenina V.I., Kochetova N.G. Model' razvitiya tvorcheskogo potenciala prepodavatelya tehnicheskogo vuza. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2017; T. 6, № 3 (20): 270 – 274.
10. Kashina N.I., Konovalova S.A., Suetina A.I. et al. Internet Resource as a Means of Diagnostics and Support of Artistically Gifted University Students. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2020; Vol. 188: 283 – 290.
11. Tagil'ceva N.G., Ovsyannikova O.A. Polihudozhestvennyj podhod v podgotovke uchitelej predmetnoj oblasti "Iskusstvo". *Yazyk i kul'tura*. 2017; № 40: 289 – 301.
12. Ovsyannikova O.A. Podgotovka studentov kafedry iskusstv kak vypusknikov novoj formacii v ramkah vnedreniya programmy individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 20 – 23.
13. Lozinskaya A.M., Lapenok M.V. Kognitivnye voprosy intellektual'nogo modelirovaniya pedagogicheskih zadach. *Informatizaciya obrazovaniya i metodika `elektronnogo obucheniya: cifrovye tehnologii v obrazovanii*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 2 ch. Krasnoyarsk, 2020: 167 – 172.
14. Cibizova T.Yu., Postnikov V.M., Spiridonov S.B. Analiz vliyaniya tehnologij lekcij-vizualizacij na rezul'taty kontrol'nyh meropriyatij po uchebnym disciplinam. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 3 (33): 358 – 363.
15. Gonzalez-Sanmamed M., Sangrà A., Muñoz C.P. We can, we know how. But do we want to? Teaching attitudes towards ICT based on the level of technology integration in schools. *Technology Pedagogy and Education*. 2017; № 26: 1 – 15.
16. Liina A., Margus P., Äli L., Miia R. Does it have to be easy, useful, or do we need something else? STEM teachers' attitudes towards mobile device use in teaching. *Technology, Pedagogy and Education*. 2020; № 29 (4): 1 – 26. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342680934_Does_it_have_to_be_easy_useful_or_do_we_need_something_else_STEM_teachers'_attitudes_towards_mobile_device_use_in_teaching
17. Bond M., Buntins K., Bedenlier S., Zawacki-Richter O., Kerres M. Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020; № 17 (1). Available at: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8
18. Mercader C. Explanatory model of barriers to integration of digital technologies in higher education institutions. *Educ Inf Technol 25.* 2020: 5133 – 5147. Available at: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10222-3
19. Henriksen D., Henderson M., Creely E., Ceretkova S., Černochová M., Sendova E., Sointu E.T., Tienken C.H. Creativity and Technology in Education: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*. 2018; № 23 (3): 409 – 424.
20. Mpungose C.B. Student Teachers' Knowledge in the Era of the Fourth Industrial Revolution. *Educ Inf Technol 25.* 2020: 5149 – 5165. Available at: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10212-5
21. Stancin K., Poscic P., Jaksic D. Ontologies in education – state of the art. *Educ Inf Technol 25.* 2020: 5301 – 5320. Available at: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10226-z
22. Cuhadar C. Investigation of pre-service teachers' levels of readiness to technology integration in education. *Contemporary Educational Technology*. 2018; Vol. 9, № 1: 61 – 75.
23. Pavlou V., Chrysanthi K. *Enhancing Arts Education with Education for Sustainable Development Competences:* A Proposed Framework for Visual Arts Education Educators. 2021: 217 – 235.
24. Shatalova N.P. O nekotoryh problemah adaptacii molodyh uchitelej. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki*. 2019; № 7-2 (12): 72 – 83.
25. Shvecova V.A., Pchelkina E.P. Sinergeticheskij podhod k obucheniyu studentov v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2017; T. 9, № 3-1: 192 – 196.
26. Karimbaeva A.T. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii u studentov VUZov. *Vestnik sovremennyh issledovanij*. 2019; № 2.16 (29): 80 – 83.
27. Ermosh E.N. Razvitie myslitel'nyh sposobnostej studentov v processe obucheniya. *Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obschestvo*. 2017; № 2 (15): 45 – 50.
28. Stolar D. Art and Education. *International Journal for Empirical Education and Research*. 2018: 31 – 41.
29. Brady, Malcolm, O'Reilly, Naoimh. Learning management systems and their impact on academic work. *Technology, Pedagogy and Education*. 2020; № 29: 1 – 18.
30. Bozkurt A. Educational Technology Research Patterns in the Realm of the Digital Knowledge Age. *Journal of Interactive Media in Education*. 2020: 1 – 17.
31. Bustanul A. Meningkatkan Mutu Pendidikan Melalui Manajemen Peserta Didik. *FALASIFA: Jurnal Studi Keislaman*. 2018; № 9: 1 – 20.
32. Popova T.N., Yakusheva T.S., Vinogradova N.V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov bakalavriata instituta izobrazitel'nogo i dekorativno – prikladnogo iskusstva. *Aktual'nye problemy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki i optimizaciya prepodavaniya inostrannyh yazykov: K 70-letiyu professora Yu.I. Gorbunova*: sbornik materialov. Tol'yatti, 2021: 236 – 242.
33. Mitrofanova Y.S., Aleksandrov A.Y., Ivanova O.A. et al. Smart University: Development of Analytical Management System Based on Big Data. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. Singapore: Springer, 2021: 373 – 382.

Статья поступила в редакцию 08.02.22

УДК 37 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-19-22

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

PEDAGOGICAL STUDENTS PRACTICAL TRAINING SYSTEM IN MODERN RUSSIAN HIGHER EDUCATION: STATE, PROBLEMS, PERSPECTIVES. The relevance of the problem under study is due to the need to update the education system, create and build interaction between the subjects of the educational process, which have qualitatively changed traditional approaches to education, making them the driving force behind the transformation of society. Society needs professionals who do not think in a traditional way and are able to make non-standard decisions, demonstrate exploratory behavior. The paper describes pedagogical students practical training in modern Russian Teacher Training Universities. The new requirements to higher education in Russian Federation are viewed. On the basis of the requirements the state of practical training system is analyzed. The system characteristics is accomplished on the basis of the aim and requirements of each practical training type; the principles of practical training; the content of students' work; the competencies to be taught. Practical training structure is shown. Practical training system modeling is described. Practical training process is viewed. Problems and perspectives of pedagogical students practical training are presented.

Key words: **practical training, continuous practical training, student-teaching, independent work.**

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

СИСТЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью обновления системы образования, создания и выстраивания взаимодействия между субъектами образовательного процесса, качественно изменившими традиционные подходы в обучении, сделав их движущей силой трансформации общества, которому нужны профессионалы, не мыслящие традиционным образом и способные принимать нестандартные решения, демонстрирующие исследовательское поведение. В статье рассматривается практика подготовки студентов-педагогов в современных российских педагогических вузах. Проанализированы новые требования к высшему образованию в Российской Федерации. На основе требований изучается состояние системы практического обучения. Характеристика системы осуществляется исходя из цели и требований каждого вида практического обучения; принципы практических занятий; содержание работы студентов; компетенции, которым необходимо обучать. Показана структура практического занятия. Описано моделирование системы и процесс практического обучения. Представлены проблемы и перспективы практической подготовки студентов-педагогов.

Ключевые слова: **производственная практика, непрерывная производственная практика, обучение студентов, самостоятельная работа.**

Актуальность исследования определена новыми государственными стандартами высшего педагогического образования в России, которые определили новую структуру, новую организацию и новые задачи подготовки будущих учителей. В основу заданий положена идея широкой реализации самостоятельной работы учащихся во всех видах учебной деятельности. Поскольку подготовка студентов во многом зависит от хорошей практической подготовки, ее структура, организация и задачи также подлежат пересмотру. Следовательно, настоящая статья направлена на то, чтобы разрешить проблему, представить систему практической подготовки студентов-педагогов в России, рассматривая ее современное состояние, анализируя проблемы, предвидя перспективы.

Роль практической подготовки будущих педагогов трудно переоценить. Поэтому статьи на эту тему появляются в различных педагогических журналах и монографиях. Проблема новых подходов к практической подготовке студентов рассматривалась в работах Т. Гребенюк [1], Е. Глазыриной [2], Г. Плевака [3], А. Присяжной [4; 5; 6]. Каждый ученый исследовал разные аспекты проблемы: моделирование практической подготовки педагогов аспирантов [1]; практическая подготовка в профессиональном развитии [2]; практика (второй язык) будущих учителей в педагогических вузах России [3]; предиктивное мышление студентов и его роль в избегании неудач на первых практических занятиях [4; 5], значение практики для развития прогностических навыков студентов-педагогов [6]. Все изученные аспекты помогают создать целостное видение производственной практики студентов-педагогов в современной российской системе подготовки учителей.

Последние требования к подготовке российских учителей полностью меняют систему. Начиная с 2011–2012 учебного года и до 2014–2015 учебного года в высших учебных заведениях России было три уровня высшего образования: остатки пятилетней программы подготовки «Специалитет» и двухуровневая западная система – бакалавриат, магистратура (ФЗ «О высшем и послевузовском образовании» глава II, ст. 6.2) [7]. Следовательно, практическое обучение должно быть запланировано на каждой ступени высшего образования.

Бакалавриат продлится четыре года для студентов очной формы обучения и пять лет для студентов заочной формы обучения (заочное отделение). Аспиранты проходят двухгодичный курс обучения. Разрешение на организацию аспирантуры предоставляется университетам, академиям и институтам при наличии на кафедре не менее шести преподавателей по данному направлению (Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании», глава II, ст. 6.4)) [7], («Образец справки о высшем образовательном учреждении в Российской Федерации» Глава III, ст. 33) [8].

К высшим учебным заведениям России относятся университеты (проводящие фундаментальные и практические исследования по широкому кругу направлений и считающиеся ведущими научно-методическими центрами), академии (проводящие фундаментальные и практические исследования по одному направлению и считающиеся научными и методический центр в этой области), институты (допущенные к проведению фундаментальных и практических исследований), («Образец Положения о высшем учебном заведении в Российской Федерации» Глава I, ст. 12) [8]. Программы подготовки учителей реализуются во всех этих типах вузов, следовательно, в каждом из этих учебных заведений предусмотрена практическая подготовка студентов.

Учебный процесс в высших учебных заведениях ведется на основе государственного образовательного стандарта. К основным образовательным программам относятся учебный план, программы дисциплин и модулей, программы практических занятий, методические пособия и материалы по сопровождению педагогической технологии, принятой в вузе («Образец Положения о высшем учебном заведении в Российской Федерации» Глава III, ст. 35) [8]. При этом практическая подготовка должна основываться на требованиях ФГОС, входить в учебную программу и иметь свою программу, методические пособия и материалы.

Новой характерной чертой современного высшего образования является широкое осуществление самостоятельной работы. Предполагается, что она проникнет во все виды деятельности студентов вузов России, включая самостоятельную работу на аудиторных занятиях, после занятий, творческую самостоятельную работу, т.е. самостоятельное исследование студентов [9]. Поэтому наряду с программой практических занятий необходимо предусмотреть самостоятельную работу студентов-преподавателей.

Вышеуказанные характерные черты российской высшей школы и их влияние на практику подводят нас к определению структуры практической подготовки студентов-педагогов.

В большинстве вузов предусмотрена четырехступенчатая производственная практика в рамках пятилетней программы обучения «Специалитет». Первый шаг – это так называемая «непрерывная» практика, которая происходит одновременно с обучением в течение семестра. Целью практических занятий является наблюдение за работой школьных учителей и помощь в организации внеурочной деятельности учащихся.

Второй шаг – научиться преподавать предмет учащимся начальных классов.

Третий этап предусматривает преподавание предмета учащимся средней школы.

Следовательно, четвертая ступень – это преподавание предмета в средней школе. Еще один факультативный вид практики проводился кафедрами педагогики детских летних лагерей (3 недели).

Система работы по подготовке студентов-педагогов к практическому обучению до сих пор предусматривала прежде всего занятия по методике преподавания профильного предмета. Занятия включают лекции с теоретическим материалом и внедряемыми технологиями, семинары, направленные на обсуждение теоретического материала, практические занятия, на которых студенты планируют и разыгрывают части уроков.

В случае двойной специализации курс состоит из «Методики преподавания профильного предмета» и «Методики преподавания дополнительного предмета».

Вторым элементом системы является университетский конкурс студентов-преподавателей «Педагогический дебют». Студенты-учителя соревнуются за право представлять кафедру. Далее проводится конкурс среди представителей разных факультетов. Конкурс позволяет повысить интерес студентов к своей работе на практических занятиях, мотивирует их к овладению педагогическим мастерством.

Третьим элементом системы является ежегодная анкета, предлагаемая студентам, которым предстоит первая практика в качестве студентов-преподавателей. Цель анкеты – выяснить, как студенты оценивают свою готовность к практическим занятиям, какие трудности их ожидают, к каким видам работ они чувствуют себя хорошо подготовленными, в каких видах работ нуждаются в помощи.

Процесс практической подготовки в современных педагогических вузах до настоящего времени имел определенные этапы и процедуры. Многое зависит от индивидуальной работы со студентами.

На предварительном этапе преподаватель предоставляет слушателям место для прохождения практики. Процедуры включают консультации с директорами школ и учителями в отношении количества учеников-учителей в учебной группе в каждой школе. Студенты выбирают места для прохождения практики из рекомендованного перечня учебных заведений.

Факультет организует подготовительную практическую конференцию. На конференции студенты знакомятся с преподавателями кафедр педагогики, психологии и профильного предмета, которые помогут студентам в выполнении заданий, а также в планировании занятий во время практических занятий. Инструкторы объясняют требования, комментируют поставленные задачи. Студенты также проходят инструктаж по вопросам безопасности труда. Во время конференции группы студентов из разных стран выбирают мониторы и получают информацию о времени и месте встречи с администрацией школы.

Встреча с администрацией школы – это третий этап производственной практики, на котором каждый студент-преподаватель становится ответственным за данный класс школьников. Учащиеся-учителя знакомятся с профильным учителем-предметником и классным руководителем, получают расписание, узнают план воспитания.

Основной этап практического обучения состоит из планирования и проведения занятий, работы с учащимися на основе плана воспитания, выполнения заданий. На этапе студенты-преподаватели получают помощь от всех инструкторов, отвечающих за их практическую подготовку. Преподаватели также контролируют занятия, проводимые студентами-учителями. Занятия, наблюдаемые инструкторами, документируются и обсуждаются студентами-учителями. Порядок действий следующий. За занятием наблюдает преподаватель и остальная группа студентов-учителей. Сначала учитель-студент, который только что провел занятие, объясняет цели, обосновывает поставленные им задачи, анализирует результаты. Другие ученики-учителя анализируют наблюдаемый класс с трех точек зрения: организационная работа ученика-учителя, дидактическая характеристика класса, профильные предметные знания ученика-учителя. После этого школьный учитель делает замечания и комментарии, затем преподаватель дает свой анализ урока и выставляет оценку классу.

Пятый этап производственной практики предусматривает проведение итоговой учебно-практической конференции.

Цель конференции – обобщить опыт, накопленный студентами-педагогами. Таким образом, конференция начинается с кратких презентаций интересных приемов и задач, которые студенты-преподаватели усвоили на практических занятиях. Каждая группа учащихся делает одну презентацию. Затем преподаватели из разных классов комментируют задания, выполненные студентами-преподавателями, анализируют результаты и распределяют работы. Каждый студент-преподаватель получает оценки как за каждое задание отдельно, так и за всю практику в целом. В заключение студентов просят предложить улучшения в организации практических занятий. Декан факультета делает заключение.

Новая двухуровневая система требует обучения студентов таким образом, чтобы все цели были достигнуты на уровне программы бакалавриата. Следовательно, определенные задачи должны решаться посредством самостоятельной работы учащихся. Это предположение должно быть предусмотрено в новом содержании практических занятий.

Система производственной практики для двух уровней высшего педагогического образования будет включать в себя все существующие виды обучения: непрерывную производственную практику, а также стажировку во всех типах школ (начальных, средних, высших). Поскольку российское высшее педагогическое образование предусматривает четыре года бакалавриата дневной формы обучения, пять лет бакалавриата заочной формы обучения и еще два года магистратуры, то для магистрантов должно быть запланировано не менее трех видов практики и не менее одного – для аспирантов.

Систему можно охарактеризовать с точки зрения:

– цели и требований каждого вида практического обучения;
– принципов практических занятий;
– содержания работы студентов;
– приобретенных компетенций.

Государственные стандарты предусматривают следующую цель практической подготовки: обучение будущих учителей основным профессиональным навыкам, подготовка их к выполнению задач в каждой из сфер – обучение, воспитание, научная работа, управление. Общие требования к студентам очевидны из квалификационной характеристики выпускников педагогического университета. Требуется, чтобы они знали основные педагогические понятия, концепции, теории и законы, творчески реализовывали их на практике. Тем не менее, чтобы соответствовать требованиям, учреждения должны разработать отдельный их список для каждой практической подготовки. Они разные и усложняются с каждым новым учебным годом.

Анализ нового ФГОС ВО позволил выделить следующие принципы, подлежащие внедрению в практику:

1. Принцип комплексности целей практики. Новый ФГОС ВО сократил продолжительность практики, поэтому предписывает ставить несколько целей, которые должны быть достигнуты на каждом практическом занятии. Раньше практика была построена так, чтобы ставить одну цель для каждого из четырех видов практических занятий. В современных условиях задача должна быть комплексной, чтобы студенты-преподаватели овладели всеми необходимыми компетенциями.

2. Принцип многоструктурности практических занятий. Сложность целей реализуется в более сложной структуре задач. Предыдущая структура могла сосредоточить внимание учащихся на одном уровне школьного образования или даже на одном аспекте работы учителей. Теперь может оказаться затруднительным указать типы школ или сосредоточиться на одном определенном аспекте работы учителя.

3. Принцип многопрофильности обучения. Современная российская высшая школа основана на профильном обучении. Его реализация начинается на среднем уровне в форме допрофильного образования. Следовательно, студенты-педагоги должны научиться планировать и проводить уроки в профильных учебных классах.

Содержание работы студентов на практических занятиях зависит от предметов, изучаемых и освоенных студентами, и степени их подготовленности к выполнению определенных задач в работе ученика-учителя. Например, на непрерывной практике студенту обязательно посетить хотя бы одно занятие по иностранному языку, организовать одно внеаудиторное занятие. Остальные задачи связаны с воспитанием. На остальных видах практики студенты ее начинают с интенсивных наблюдений и преподавания предмета. Следовательно, необходимо требовать, чтобы общее количество наблюдаемых занятий было не менее двадцати, а общее количество проведенных занятий было около тридцати.

В результате студенты-преподаватели должны овладеть всем спектром компетенций, которыми обладает любой квалифицированный преподаватель. Эти компетенции должны преподаваться и развиваться в новой двухуровневой системе высшего педагогического образования. В связи с этой задачей ученые и педагоги выдвигают новые модели педагогической практики.

Динамическая и статическая модели практической подготовки аспирантов разработаны Т. Гребенюком [1, с. 13]. Предлагая систему практического обучения, он заявляет о необходимости изучения опыта. По словам профессора Т. Гребенюк, статическая модель практического обучения содержит пять компонентов. Аналитическая составляющая включает в себя анализ требований к будущим педагогам. Аксиологический компонент предусматривает выбор профессионально значимых компетенций для освоения обучающимися. Предметный компонент представляет собой разработку заданий для студентов-преподавателей, которые будут выполняться в ходе практических занятий. Практический компонент подразумевает выбор заданий каждым студентом и, следовательно, определение индивидуальной траектории обучения в ходе практических занятий. Рефлексивный компонент состоит из самооценки студентами своей подготовленности к практическим занятиям.

Динамическая модель включает три этапа. Начальным этапом является изучение предметов, которые послужат основой для практических занятий. Предварительный этап предусматривает самостоятельную работу студентов. При этом студенты-преподаватели должны выделить компетенции, которые им необходимо освоить, разработать задачи, которые следует выполнить, предложить систему контроля. На заключительном этапе студенты проводят самооценку профессионально значимых компетенций, которыми они обладают. Каждый студент-преподаватель выбирает траекторию своей практической подготовки.

Модели досконально рассматривают систему практического обучения, но применимы в основном для аспирантов, так как каждая из них требует от студентов определенного опыта преподавания, выбора компетенций и взаимодействия в процессе обучения с преподавателем. Следовательно, систему производственной практики необходимо сделать более универсальной, чтобы она была применима и для студентов бакалавриата. И этот поиск универсального характера практического обучения является одной из проблем, стоящих перед системой на этапе трансформации.

Проблемы системы педагогической практики

1. Первая проблема связана со структурой практических занятий. Как упоминалось ранее, прежнее практическое обучение состояло из четырех временных периодов. Для студентов второго курса «Специалитета» была предусмотрена недельная непрерывная практика. Он был направлен на то, чтобы научить их тому, как можно организовать внеклассную деятельность. Четырехнедельная производственная практика для третьего курса предусматривала проведение учебных занятий в начальной школе. Пятинедельная практика должна была научить студентов четвертого курса вести занятия на уровне средней школы. Последняя практика по программам «Специалитет» (продолжительностью семь недель) потребовала от студентов-преподавателей преподавания двух предметов, основного в средней школе. Нынешний момент, когда продолжительность общего практического обучения сократилась до двенадцати недель, требует новой структуры практики.

2. Особенностью производственной практики по новым ФГОС ВО является опора на самостоятельную работу студентов-преподавателей. Самостоятельная работа студентов-преподавателей с практическими учебными материалами требует наличия у студентов образцов и электронных форм документации. Материалами, которые сдают студенты-преподаватели после прохождения практики, являются следующие: дневник практических занятий, план урока, конспекты наблюдаемых занятий, план внеаудиторной работы. Перечень документации во многом зависит от требований к документации в школе.

3. Современная ситуация в образовании характеризуется сокращением времени на классы. Следовательно, студенты-учителя должны интенсифицировать свое обучение в классе, применяя различные технологии. Практика – это время, когда студенты-педагоги внедряют инновационные технологии при проведении занятий. Современные требования делают обязательным внедрение новых технологий. Проблемы нужно решать.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Новая структура высшего образования приводит к пересмотру видов практической подготовки.

2. Новые требования к высшему образованию делают упор на самостоятельное обучение студентов, что приведет к более самостоятельной работе во время производственной практики.

3. Новая практическая подготовка будет строиться на принципах комплексности целей практической подготовки, многоструктурности практических занятий, принципа многопрофильности обучения.

4. В настоящее время педагогами предлагается моделирование практического обучения. Динамический и статические модели производственной практики

аспирантов, разработанные Т. Гребенюк, являются образцами эффективной организации производственной практики.

5. Организация практического обучения не может не привести к определенным проблемам, среди которых следует отметить планирование новой структуры, предусматривающее большую самостоятельную работу и внедрение инновационных технологий в обучении.

6. Вышеуказанные проблемы требуют решения, которое определит перспективы системы практического обучения. Основной задачей решения этих проблем является сохранение и укрепление качества подготовки учителей.

1. Количество практических занятий однозначно будет сокращено. Поскольку квалификация бакалавра образования включает четырехлетнее обучение, то целесообразно двенадцатинедельную производственную практику, предусмотренную новым ФГОС ВО, разделить на три практики. Первая практика (длительностью одна неделя), как и прежде, будет предназначена для второкурсников, где они узнают, как организована внеклассная деятельность. Второй (пять недель) будет предназначен для студентов четвертого курса, работающих в начальной и средней школе. Третья практика (продолжительностью шесть недель) будет включать в себя работу студентов в старшей школе. Эта практика должна предусматривать работу в профильных классах.

2. Практические занятия требуют организации самостоятельной работы. Следовательно, для студентов должны быть доступны специальные сайты с целями, задачами, условиями и сроками предоставления документации, а также формами и необходимыми материалами.

3. Ожидается внедрение инновационных технологий студентами-преподавателями при проведении занятий. Это личностно ориентированные технологии (проектирование, дифференцированное обучение, тандемное, совместное обучение, языковой портфель); интерактив (групповая работа, модерация, мозговой штурм, кейс-стади, ролевая игра); технологии, основанные на тематических блоках материала (модульная технология, интегральная технология).

Библиографический список

1. Гребенюк Т. Концепция подготовки аспирантов педагогических вузов к практической деятельности на уровне вуза. *Общее и профессиональное образование*. 2011; № 2: 8 – 11.
2. Глазырина Е.В. Лингводидактические требования, предъявляемые к будущим учителям иностранных языков, проходящие практику в условиях профильных классов. *Формирование компетенций учащихся и студентов в общем и профессиональном образовании*. Челябинск: Центр научного сотрудничества, 2011: 59 – 67.
3. Чехия П. *Требования к профессиональному развитию учителей*. Варшава: Научно-исследовательский институт образования, 2009.
4. Присяжная А.Ф. *Организация практики будущих учителей по новым ГОС Инновации в науке и образовании*. Калининград: КГТУ, 2010: 244 – 247.
5. Присяжная А.Ф. Предтренировочные ожидания и посттестовые оценки студентов-преподавателей. *Инновации в науке и образовании*. Калининград: КГТУ, 2010: 247 – 250.
6. Присяжная А.Ф. *Прогнозирование как функция педагога (от будущего учителя до профессионала)*. Челябинск: Образование, 2006.
7. *О высшем и послевузовском профессиональном образовании*. Федеральный закон. Available at: http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3995/
8. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации. Утверждено регламентом органа Российской Федерации от 5 апреля 2001 г. N 264. *Документы и материалы деятельности Федерального агентства по образованию за период 2004 – 2010 гг*. Available at: http://www.ed.gov.ru/prof-edu/vish/rub/467/
9. *Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов*. Available at: http://www.isuct.ru/umo/orgproc10.html

References

1. Grebenyuk T. Koncepciya podgotovki aspirantov pedagogicheskih vuzov k prakticheskoj deyatel'nosti na urovne vuza. *Obschee i professional'noe obrazovanie*. 2011; № 2: 8 – 11.
2. Glazyrina E.V. Lingvodidakticheskie trebovaniya, pred`yavlyaemye k buduschim uchitelyam inostrannyh yazykov, prohodyaschie praktiku v usloviyah profil'nyh klassov. *Formirovanie kompetencij uchaschihsya i studentov v obschem i professional'nom obrazovanii*. Chelyabinsk: Centr nauchnogo sotrudnichestva, 2011: 59 – 67.
3. Chehiya P. *Trebovaniya k professional'nomu razvitiyu uchitelej*. Varshava: Nauchno-issledovatel'skij institut obrazovaniya, 2009.
4. Prisyazhnaya A.F. *Organizaciya praktiki buduschih uchitelej po novym GOS Innovacii v nauke i obrazovanii*. Kaliningrad: KGTU, 2010: 244 – 247.
5. Prisyazhnaya A.F. Predtrenirovochnye ozhidaniya i posttestovye ocenki studentov-prepodavatelej. *Innovacii v nauke i obrazovanii*. Kaliningrad: KGTU, 2010: 247 – 250.
6. Prisyazhnaya A.F. *Prognozirovanie kak funkciya pedagoga (ot buduschego uchitelya do professionala)*. Chelyabinsk: Obrazovanie, 2006.
7. *O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii*. Federal'nyj zakon. Available at: http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3995/
8. Tipovoe polozhenie ob obrazovatel'nom uchrezhdenii vysshego professional'nogo obrazovaniya (vysshem uchebnom zavedenii) Rossijskoj Federacii. Utverzhdeno reglamentom organa Rossijskoj Federacii ot 5 aprelya 2001 g. N 264. *Dokumenty i materialy deyatel'nosti Federal'nogo agentstva po obrazovaniyu za period 2004 – 2010 gg*. Available at: http://www.ed.gov.ru/prof-edu/vish/rub/467/
9. *Rekomendacii po organizacii samostoyatel'noj raboty studentov*. Available at: http://www.isuct.ru/umo/orgproc10.html

Статья поступила в редакцию 01.03.22

УДК 377 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-22-26

Volodina L.O., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Vologda State University, Head of the Vologda Academic Center of the Russian Academy of Sciences (Vologda, Russia), E-mail: volodina-l@mail.ru*

Likhacheva O.I., *Head of Department of Education, Vologda State University (Vologda, Russia), E-mail: likhachevaoi@vogu35.ru*

CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION AT THE CLASSICAL UNIVERSITY: ISSUES RAISED. The author of the article (L.O. Volodina) reveals the problem of the essence of continuous pedagogical education in a classical university, based on a set of methodological approaches, where the competence approach performs as the basis. The competence approach allows revealing its content in the context of a competent model of inter-level training of pedagogical personnel in a classical university. It is emphasized that from the point of view of other leading methodological approaches, such as axiological, anthropological, acmeological, institutional, cluster, that this model appears to be the model of managing continuous pedagogical education. The conclusion is made on the nature and content of the continuity-based multilevel training cycle. The diagrams presented in the text of the article (by O.I. Likhachev) allow readers to specify the problem of research at the practical level of its application.

Key words: **continuous pedagogical education, continuous pedagogical education at classical university, competence of personal values, functional competence, competent model of inter-level training of pedagogical personnel at classical university.**

Л.О. Володина*, д-р пед. наук, доц., проф., Вологодский государственный университет, директор Вологодского научного центра Российской академии образования, г. Вологда, E-mail: volodina-l@mail.ru*

О.И. Лихачева*, нач. управления образовательной деятельности Вологодского государственного университета, г. Вологда, E-mail: likhachevaoi@vogu35.ru*

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье автором Л.О. Володиной раскрывается проблема сущности непрерывного педагогического образования в классическом университете, основанного на совокупности методологических подходов, где системообразующим обозначен компетентностной подход, позволяющий раскрыть его содержание в контексте компетентностной модели межуровневой подготовки педагогических кадров в классическом университете. Подчеркивается, что с позиции других ведущих методологических походов – ценностно-антропологического, акмеологического, институционального, кластерного – эта модель предстаёт как модель компетентностно ориентированного управления непрерывным педагогическим образованием в классическом университете. Делается вывод о

сущности и содержании многоуровневого цикла профессиональной подготовки по принципу преемственности на основе непрерывности. Представленные в тексте статьи рисунки (О.И. Лихачевой) позволяют конкретизировать проблему исследования на практическом уровне ее применения.

Ключевые слова: **непрерывное педагогическое образование, непрерывное педагогическое образование в классическом университете, ценностно-смысловая компетентность, функциональная компетентность, компетентностная модель межуровневой подготовки педагогических кадров в классическом университете.**

В настоящее время проблема модернизации системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации, ее структурное преобразование и финансово-экономическое обеспечение является приоритетной задачей государственной политики. В последние десятилетия профессиональным педагогическим сообществом развернулась крупномасштабная работа по изучению перспективных педагогических практик, охватывающих ключевые уровни педагогического образования как основы построения фундаментальных исследований междисциплинарной тематики. Результаты научно-теоретических поисков на сегодняшний день представлены в различных Концепциях, в которых отражены стратегии развития системы непрерывного педагогического образования (Костромской области, Краснодарского края, Пермского края и др.), ее трансформации в реальных региональных условиях социокультурной действительности. Теоретико-методологические подходы, актуализирующиеся в рамках заявленных трудов, обращают на себя внимание научной новизной и востребованностью в рамках нахождения оптимальных путей в определении моделей развития заявленной системы.

В то же время, как показывает анализ сложившихся образовательных практик, система подготовки педагогических кадров не успевает за потребностью регионов в учителях при ежегодном увеличении количества выпускников педагогических специальностей педагогических вузов и колледжей. Эта ситуация усугубилась там, где в силу сложившихся в начале XXI века социально-экономических условий произошла реорганизация педагогических и технических вузов путем их слияния в классические университеты. Подобная ситуация характерна и для Вологодской области, на территории которой по причине отсутствия педагогических вузов соответствующая кадровая подготовка ведется в классических университетах.

Необходимость сократить отток выпускников школ, мотивированных на педагогическое образование, в вузы других регионов, обеспечить быструю и качественную подготовку высококвалифицированных педагогов в регионе, достичь единых подходов в этом вопросе на уровне среднего профессионального и высшего образования – все это актуализировало тематику научно-исследовательской деятельности, осуществляемой сегодня Вологодским государственным университетом в статусе федеральной инновационной площадки.

Цель изучения проблемы непрерывного педагогического образования в классическом университете является изучение сущности вопроса, отвечающей интересам государства в потребности педагогических кадров, общества – сохранении статуса учителя и личности – в стремлении к самоактуализации и самосовершенствованию педагога в своей профессиональной деятельности. Определение методологических позиций, направлений научно-исследовательского поиска – составляют задачи содержания данной статьи.

Изучение позиций ведущих ученых, представителей ректорского корпуса педагогических вузов, законодательной власти позволило выявить приоритетные проектные направления в решении концептуальных основ непрерывного педагогического образования в классическом университете:

– обеспечение высокого качества школьного образования, ключевой фигурой, от которого это зависит, является учитель;

– обеспечение высокого качества и уровня подготовки самого учителя в эпоху компетентностно-ориентированной образовательной политики;

– нивелирование разрыва между содержанием университетской педагогической подготовкой и реальностью школьного образования.

Рассмотрим методологические аспекты изучаемой проблемы, выделив при этом ее ключевые категории: педагогическое образование, педагогическое образование в классическом университете, непрерывное педагогическое образование, непрерывное педагогическое образование в классическом университете. Методологическое описание и обоснование авторской позиции составляет научную новизну исследования, введение в научный оборот дефиниций и их интерпретация – ее теоретическую значимость, что расширяет теоретические представления о непрерывном педагогическом образовании как акмеологическом феномене, средстве и форме профессионального саморазвития и самосовершенствования, открывая возможность дальнейшего развития теории педагогического менеджмента в едином контексте.

Педагогическое образование. В ситуации взаимодействия глобальных моделей образования и национальных систем образования ценностные основания современного педагогического образования должны координироваться приоритетом философской антропологии. Роль педагогического образования в процессах модернизации всего института образования обусловлена его спецификой, заключающейся в выполняемой им важнейшей функции – формировании в своей среде человека, который станет ответственным за освоение опыта человеческой деятельности подрастающим поколением. Это находит отражение в цели Концепции духовно-нравственного развития и воспитания, в качестве которой выступает понятие «личность гражданина России» [1]. Следовательно, и сам процесс модернизации педагогического образования дополняется задачей поиска механизма определения ценностных ориентаций антропологического содержания педагогического образования, отражающего особенности национальной культуры. Ценностно-антропологический подход позволяет решить эту задачу.

Педагогическое образование с позиции ценностно-антропологического подхода представляет собой процесс профессиональной подготовки педагогических кадров для образовательных организаций, ценностно-смысловой основой которого является формирование профессионала как личности, осознающей свою ответственность за освоение опыта человеческой деятельности подрастающим поколением.

Другим важным аспектом изучаемого вопроса является проблема эффективности классического университета как институциональной формы получения педагогического образования.

В современных нормативно-правовых документах в сфере образования отсутствует разграничение между понятиями «университет», «классический университет». Однако в ряде научных работ дается определение классическому университету как элитарной образовательной организации, готовящей за счет своей многопрофильности будущий интеллектуальный потенциал страны (социально-гуманитарный, технический и др.), отвечающий в большей степени за развитие страны.

С мнением ученых нельзя не согласиться, поскольку сегодня классические университеты становятся центром широко спектрального образования, усиливающего ценность междисциплинарных знаний в любой отрасли науки за счет присущих им де-юре: а) большей фундаментализации преподаваемых дисциплин научно-педагогическими кадрами узкой специализации на качественной материально-технической базе; б) четкой профессиональной ориентации и последующей за этим практикоориентированности и деятельностной направленности получаемой профессии; в) разностороннего развития личности студента в силу освоения большего объема содержания учебных материалов, где доминирующей выступает самостоятельная форма работы.

В соответствии с этим необходимо говорить о роли классического университета как социального института в получении педагогического образования с позиции институционального подхода. Педагогическое образование в классическом университете определяется внутренней организованной целостностью его структуры и содержания, обусловленной взаимосвязью педагогического образования и институциональной среды классического вуза в таких плоскостях, как:

– норма (сопряженность с профессией учителя и ее отражение в образовательном ресурсе),

– время (сопряженность с продолжительностью образовательного ресурса),

– пространство (сопряженность с горизонтальным и вертикальным распределением образовательного ресурса),

– информация (сопряженность с содержанием образовательного ресурса (образовательные программы);

– субъект-субъектные отношения (сопряженность с получением положительной обратной связи о степени усвоения нормы).

В рамках моноуровневой системы подготовки педагогических кадров в Вологодском государственном университете включение педагогического образования в состав других направлений классического университета возможно обеспечить по формуле: бакалавриат по предмету (4 года) + педагогическая интернатура (1 год) с получением квалификации учителя. Это предполагает фундаментальную предметную подготовку в бакалавриате и дополнительный год педагогического образования (освоение дисциплин психолого-педагогического модуля). Таким образом, базовое академическое профессиональное образование делает возможным приобретение профессионального педагогического образования.

В рамках институционального подхода педагогическое образование в классическом университете сегодня представляет собой многоуровневую систему подготовки, позволяя придать ему характер непрерывности – непрерывное педагогическое образование.

Определение сущности непрерывного педагогического образования нами рассматривается с позиции акмеологического подхода как процесса самосовершенствования педагогических кадров, ценностно-смысловой основой которого является самоактуализация педагогом своего профессионального роста в соответствии с профессионально-личностными потребностями в конкретной общественно-экономической ситуации развития государства.

В условиях современного классического университета разнообразие вариантов многоступенчатости в профилизации обучающихся позволяет непрерывное педагогическое образование представить как отдельное целенаправленное направление подготовки – отдельная образовательная система. В этом контексте сущность непрерывного педагогического образования в классическом университете следует рассматривать в рамках кластерного подхода. Роль данного подхода к развитию образовательных систем содержательно раскрыта в иссле-



Рис. 1. Уровни подготовки в Вологодском государственном университете

дованиях Т.И. Шамовой, в которых цель кластера определена в значении целенаправленного развития научно-практических проблем путем стимулирования одновременно группы направлений, связанных с разработкой качества конкретного продукта [2, с. 109].

Поддерживая точку зрения автора, подчеркнем, что кластерный подход к интерпретации непрерывного педагогического образования в классическом университете позволяет его представить через единое образовательное пространство институциональной среды, обеспечивающее высокий уровень подготовки педагогических кадров, оптимальный для эффективного решения кадровой образовательной политики региона.

Содержание непрерывного педагогического образования в классическом университете нами определяется в контексте терминосочетания «модель межуровневой подготовки педагогических кадров в классическом университете» и предусматривает создание:

– компетентностной модели межуровневой подготовки педагогических кадров;

– совокупности сопряженных преемственных образовательных программ межуровневой подготовки педагогических кадров.

В Вологодском государственном университете подготовка педагогических кадров имеет характер многоуровневости, включая ступень постдипломного образования (см. рис. 1).

Многоступенчатость педагогического образования в классическом университете поднимает ряд проблем.

Прежде всего, проблема временного ресурса подготовки компетентного учителя. Механический анализ общих сроков подготовки обеспечивает следующую формулу временных затрат: среднее специальное образование на базе основной образовательной школы (3 года) + бакалавриат по предмету (4–5 лет) + магистратура (2 года). Общие сроки подготовки, таким образом, значительно увеличиваются.

Значимой выступает и проблема сопряжения образовательных программ межуровневой подготовки в соответствии с требованиями к результатам подготовки выпускника ФГОС СПО и ФГОС ВО.

Несмотря на то, что образовательные стандарты должны обеспечивать: преемственность основных образовательных программ; вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности; единство обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения (см. ст. 11 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Анализ ФГОС СПО и ФГОС ВО показал, что ФГОС СПО и ВО не синхронизированы в части формулировок универсальных (общих) компетенций, на уровне ФГОС отсутствует понимание уровня сформированности компетенций. Стандарты ФГОС СПО характеризуются строгой регламентацией обязательной части, в отличие от ФГОС 2018, имеющий рамочный характер.

Обеспечение качества межуровневой подготовки педагогических кадров в более короткие сроки обеспечивается содержательной поуровневой преемственностью образовательных программ педагогического образования, основу которого составляет компетентностный подход.

Теоретико-методологический анализ компетентностного подхода к различным явлениям педагогической действительности широко представлен в науке и практике. В отношении заявленной нами модели возникает ряд вопросов, требующих решения с позиции компетентностного подхода обозначенных противоречий в требованиях к результатам подготовки выпускника ФГОС СПО и ФГОС ВО:

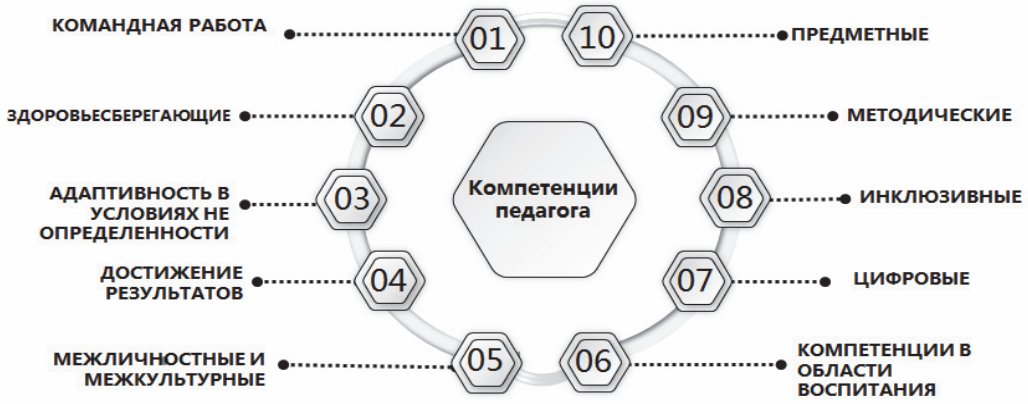


Рис. 2. Интегративные компетенции на разных уровнях подготовки

– каковы основания разграничений видов компетенций и какова их сущностная характеристика в рамках реализации ступеней непрерывного педагогического образования;

– каково соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» с общей целью непрерывного педагогического образования в классическом университете.

В отношении вопроса о видах компетенций базируемся на требованиях ФГОС к универсальным, общепрофессиональным и профессиональным компетенциям, освоение которых предполагается на всех уровнях подготовки (СПО, ВО, ДОП) (см. рис. 2).

Однако если компетентностный подход как методологическое основание ФГОС будет ориентировать процесс непрерывного педагогического образования только лишь на формирование данных компетенций, то его реализация затруднительна в рамках профессионального стандарта педагога, на что ориентирует сам ФГОС. В другом случае мы имеем дело с формированием ценностно-смысловой компетентности педагога в профессиональной деятельности и его составляющей – функциональной компетентностью.

Относительно разграничений понятий «компетенция» и «компетентность» придерживаемся позиции И.А. Зимней о семантической нагрузке каждого из них [3]. Сущность компетенции определяется как качество человека, способного к решению конкретной функциональной задачи, а компетентности – способного и готового к решению совокупности задач в рамках конкретной предметной области на основе их анализа и обобщения. Только в отношении определенной компетентности можно говорить о какой-либо компетенции.

Проблема ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза подробно рассмотрена Л.О. Володиной и О.М. Нечаевой [4]. Поддерживая позицию авторов, уточним, что ценностно-смысловую компетентность педагога в профессиональной деятельности возможно описать как свойство личности, реализуемое в сфере образования с опорой на основные профессиональные ориентации, несущие смысловую нагрузку и принятые в обществе в качестве трудовых функций. В соответствии с этим содержание ценностно-смысловой компетентности педагога в профессиональной деятельности раскрывается через следующие логически взаимосвязанные дефиниции: ценность – смысл – функция – компетенции – компетентность. Данная логическая цепочка позволяет конкретизировать и интерпретировать результат образования, в том числе педагогического, через освоенные трудовые функции, имеющие ценностно-смысловой характер и нашедшие отражение в определенной совокупности компетенций.

Разграничение категорий «компетенция», «компетентность», понимание сущности понятия «ценностно-смысловая компетентность», а также модульная структура образовательных программ позволяет подойти к интерпретации показателей освоения образовательных программ обучающимися на конкретной ступени обучения в контексте категории «функциональная компетентность».

В научной литературе широко и разностороннее представлена категория «функциональная грамотность». Наряду с читательской грамотностью выделяют разные ее виды: математическая, информационная и другие. Согласно определению функционально грамотного человека, данному Р.Н. Бунеевым, Б.С. Гершунским [5, с. 35; 6, с. 61–63], понятие функциональной грамотности интерпретируется ее адаптивной и развивающей функциями в направлении личностной самореализации в различных сферах жизнедеятельности на основе приобретенных знаний и навыков. Можно заключить, что функциональная грамотность является показателем достижения человеком определенного уровня образования, имеющего индивидуально-личностный характер и позволяющего решать жизненно важные задачи. В таком контексте возможно сделать вывод о взаимосвязи понятий грамотности и компетентности. Компетентность – есть грамотность, в условиях профессионального образования доведенная до необходимого максимума. Исходя из толкования функциональности как умения действовать, функциональная компетентность является показателем индивидуально-личного достижения определенного уровня образования, позволяющего на основе совокупности компетенций решать конкретные профессиональные задачи и выполнять соответствующие функции.

Функциональную компетентность необходимо интерпретировать как этап непрерывного образования и аспект ценностно-смысловой компетентности, реализуемой адаптивную и развивающую функции, а также функцию пропедевтическую на конкретной ступени обучения. При нормативном определении структуры результатов профессионального образования через трудовые функции на каждом уровне определятся и структура функциональной компетентности через трудовые функции, компонентами которой выступают компетенции.

Использование понятия «функциональная компетентность» в качестве образовательных приоритетов непрерывного образования основано на управлении его результатами путем отбора параметров профессиональной подготовки как совокупности функций и их конкретизации через компетенции, отражающие способности обучающегося решать профессиональные задачи на соответствующем уровне подготовки (базовом, углубленном и продвинутом), и степень готовности обучающегося к дальнейшему профессиональному саморазвитию. На рис. 3 показана последовательность отбора и реализации трудовых функций и соответствующей им совокупности компетенций (см. рис. 3).

Следовательно, модель, а точнее – компетентностная модель межуровневой подготовки педагогических кадров в классическом университете представляет собой модель компетентностно ориентированного управления непрерывным педагогическим образованием в такой институциональной среде, где процесс непрерывности на всех уровнях подготовки определяется степенью сформированности ценностно-смысловой компетентности педагога в профессиональной деятельности с учетом принципа преемственности через функциональную компетентность.

В качестве заключения отметим, что обоснованное нами теоретико-методологическое пространство к проблеме непрерывного педагогического образования в классическом вузе обеспечивает ее реализацию через моделирование содержания компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогических кадров, что определило новизну и теоретическую значимость нашей работы. Экспертное оценивание качества такого содержания, как многоуровневый цикл профессиональной подготовки педагога, осуществляется в рамках сформированности ценностно-смысловой компетентности педагога, наполнением которого выступают трудовые функции и соответствующие им компетенции. Подобный подход в перспективе дальнейшего исследования позволяет упорядочить совокупность компетенций, заданных ФГОС ВО и ФГОС СПО, по принципу преемственности и с позиции непрерывности. Такой взгляд на решение поставленной проблемы будет полезен специалистам (ученым, практикам), изучающим ее в контексте системной парадигмы, и отражает практическую значимость проведенного исследования.

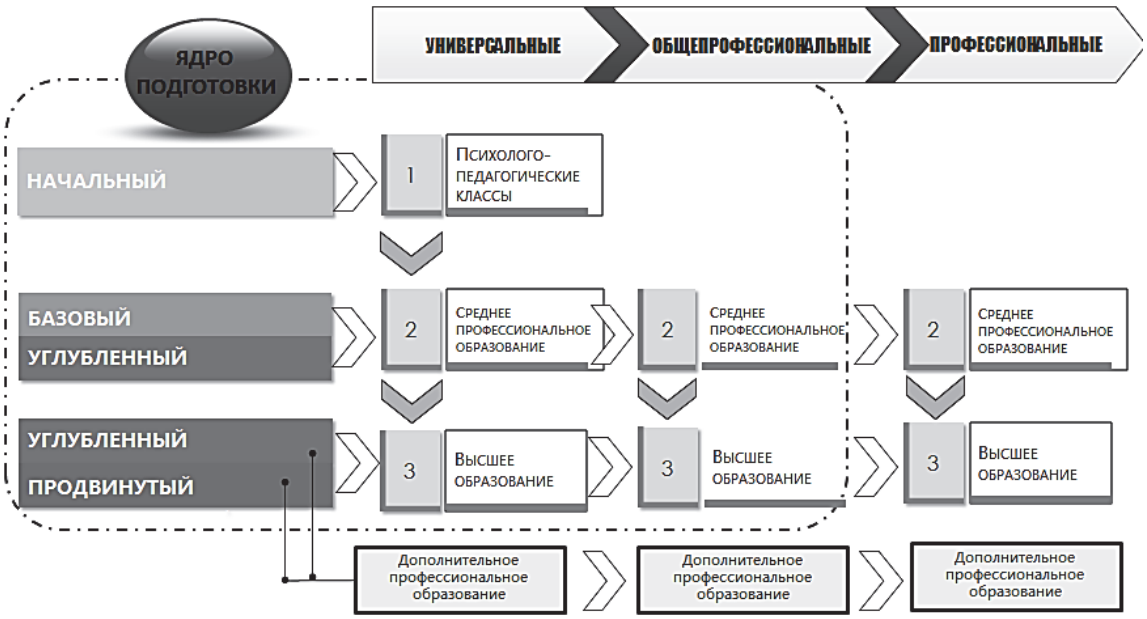


Рис. 3. Последовательность отбора и реализации трудовых функций

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.* Москва: Просвещение, 2009.
2. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образования. *Народное образование.* 2019; № 4: 10 – 104.
3. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.* Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Володина Л.О., Нечаева О.М. К проблеме формирования ценностно-смысловой компетентности обучающихся вуза. *Перспективы науки*. 2018; № 7: 142 – 146.
5. Бунеев Р.Н. Понятие функциональной грамотности Образовательная система «Школа 2100». *Педагогика здравого смысла*. Москва: Баласс. 2003; Выпуск 1: 34 – 35.
6. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века.* Москва: Совершенство, 1998.

References

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii.* Moskva: Prosveschenie, 2009.
2. Shamova T.I. Klasternyj podhod k razvitiyu obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie.* 2019; № 4: 10 – 104.
3. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
4. Volodina L.O., Nechaeva O.M. K probleme formirovaniya cennostno-smyslovoj kompetentnosti obuchayuschihsya vuza. *Perspektivy nauki*. 2018; № 7: 142 – 146.
5. Buneev R.N. Ponyatie funkcional'noj gramotnosti Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». *Pedagogika zdravogo smysla*. Moskva: Balass. 2003; Vypusk 1: 34 – 35.
6. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka.* Moskva: Sovershenstvo, 1998.

Статья поступила в редакцию 22.02.22

УДК 378.1-159.923.5 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-26-29

Zaitseva A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Kaliningrad State Technical University (Kaliningrad, Russia), Federal Center for Preparation of the Sports Reserve (Moscow, Russia), E-mail: aa_zaytseva39@mail.ru*

EXPERIMENTAL STUDIES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ACTUALIZATION AND PERSONAL PROFESSIONAL IDENTITY. The article presents an experimental study of components of professional identity of students of technical training specialties of educational organizations of higher and professional education. The interrelation of professional identity and self-actualization of the personality of students of technological professions has been revealed. The components of professional identity influencing the self-actualization of the learner's personality are determined. The hierarchy of components of professional identity of students of techno-nomic professions, on the basis of the strength of correlation relations determined in the course of the study, is constructed. The values of correlation links between the indicators of structural components of professional identity, its integral indicator and the level of personal self-actualization are presented.

Key words: **professional identity, self-actualization, identity, personality, learners, higher education.**

А.А. Зайцева*, канд. пед. наук, Калининградский государственный технический университет, г. Калининград, ФГБУ «Федеральный центр подготовки спортивного резерва», г. Москва, E-mail: aa_zaytseva39@mail.ru*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлено экспериментальное исследование компонентов профессиональной идентичности обучающихся технических направлений подготовки образовательных организаций высшего и профессионального образования. Выявлена взаимосвязь профессиональной идентичности и самоактуализации личности обучающихся технономических профессий. Определены компоненты профессиональной идентичности, оказывающие влияние на самоактуализацию личности обучающегося. Построена иерархия компонентов профессиональной идентичности обучающихся технонамических профессий на основе силы корреляционных связей, определенных в процессе исследования. Представлены значения корреляционных связей между показателями структурных компонентов профессиональной идентичности, ее интегральным показателем и уровнем самоактуализации личности.

Ключевые слова: **профессиональная идентичность, самоактуализация, идентификация, личность, обучающиеся, высшее образование.**

Становление личности человека в процессе его жизнедеятельности, неразрывно связано с процессом самоактуализации, который обусловлен стремлением индивида к личностному самосовершенствованию и предполагает развитие человеком имеющихся у него задатков [1]. В период ранней взрослости человек проходит этапы личностного становления, и именно на этот период взросления человека выпадает необходимость самостоятельного выбора траектории жизненного пути, целей и ценностей, т.е. период знаменует важный этап самоопределения личности сразу в нескольких сферах жизни. Потребность в самоактуализации является вершиной пирамиды Маслоу и проявляется в реализации своих потенциальных возможностей и способностей [2].

Показатели самоактуализации личности отражают всю полноту и богатство ее развития, заложенные потенции, развитие таких качеств как автономность личности, способность к личностному и профессиональному самоопределению [3]. На этапе получения профессионального и высшего образования, когда у человека появляется широкий спектр возможностей для принятия самостоятельных решений, в том числе касающихся его профессионального будущего, потребность в самоактуализации становится одной из ведущих [4].

В последние десятилетия в психологии труда и социальной психологии активно изучаются характеристики личности, влияющие на эффективность труда и удовлетворенность от профессиональной деятельности. Это вопросы, связанные с профессиональной идентичностью личности и самоактуализацией [5].

По мнению ряда исследователей, процесс получения высшего образования всегда сопровождается формированием профессиональной идентичности [6; 7]. Рассматривая данный вид идентичности, можно предположить, что ее формирование является неотъемлемым звеном на пути самоактуализации личности, так как предполагает в качестве результата профессиональное становление и развитие человека в процессе учебной и профессиональной деятельности.

Целью исследования стало выявление взаимосвязей между показателями самоактуализации и профессиональной идентичности личности, а также определение взаимосвязей между компонентами профессиональной идентичности будущего специалиста профессий технономического типа.

В качестве методов исследования были выбраны следующие: методика оценки уровня сформированности профессиональной идентичности человека на основе оценки ее компонентов [8]; методика оценки уровня самоактуализации личности – «самоактуализационный тест» (САТ) (разработанный Э. Шостром в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз). Организация тестирования обучающихся проводилась при помощи лицензионной профориентационной программы «ПРОФИ–II». В исследовании приняли участие две группы студентов, получающих образование по морским техническим направлениям подготовки Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота и Калининградского морского рыбопромышленного колледжа (n = 62). Возраст респондентов 18–24 года.

Для обоснования гипотезы о взаимосвязи показателей самоактуализации личности и профессиональной идентичности (ПИ) была построена иерархия компонентов профессиональной идентичности на основе силы корреляционных связей, определенных в процессе исследования.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования. Корреляционный анализ результатов тестирования исследуемых групп студентов выявил достоверные связи между отдельными компонентами ПИ и ее интегральным показателем [8] у студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования (ВО) и профессионального образования (ПО) (рис. 1 и 2).

Для студентов технических направлений подготовки ВО (рис. 1) характерны сильные положительные корреляционные связи между показателями эмоционального компонента и ПИ (r = 0,56) и когнитивного компонента и ПИ (r = 0,61).

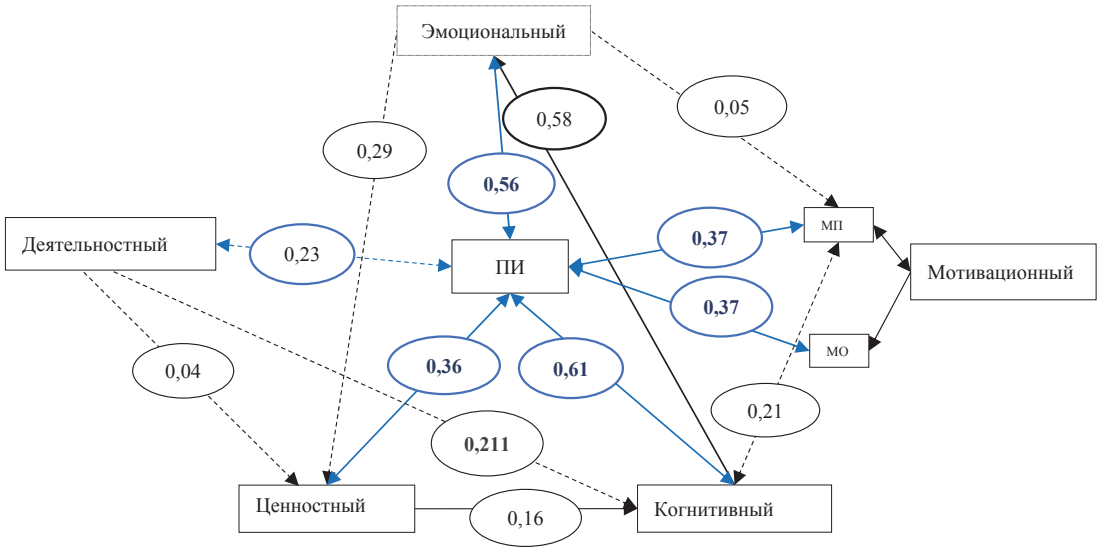


Рис. 1. Взаимосвязи компонентов профессиональной идентичности студентов вуза, обучающихся профессиям технономического профиля

Условные обозначения:
ПИ – профессиональная идентичность; МП – мотивация профессиональной деятельности; МО – мотивация обучения.

→	**Достоверные корреляционные связи между компонентами ПИ**	⇢	**Недостоверные корреляционные связи между компонентами ПИ**
→	Достоверные корреляционные связи между компонентами и интегральным показателем ПИ	⇢	Недостоверные корреляционные связи между компонентами ПИ и интегральным показателем ПИ
0,04	Значение корреляционной связи (r = …) между компонентами ПИ	**0,61**	Значение корреляционной связи (r = …) между компонентами ПИ и интегральным показателем ПИ

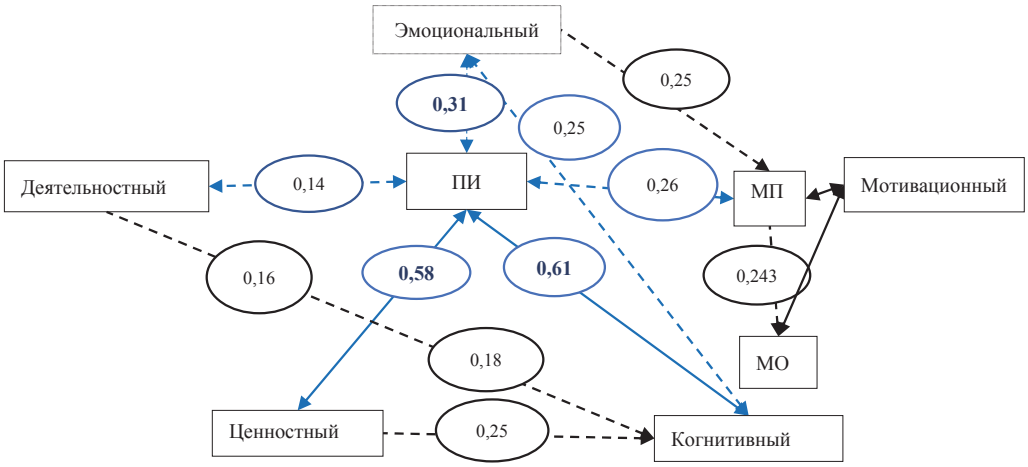


Рис. 2. Взаимосвязи компонентов профессиональной идентичности студентов ПО, обучающихся профессиям технономического профиля

Условные обозначения:
ПИ – профессиональная идентичность; МП – мотивация профессиональной деятельности; МО – мотивация обучения.

→	**Достоверные корреляционные связи между компонентами ПИ**	⇢	**Недостоверные корреляционные связи между компонентами ПИ**
→	Достоверные корреляционные связи между компонентами и интегральным показателем ПИ	⇢	Недостоверные корреляционные связи между компонентами ПИ и интегральным показателем ПИ
0,04	Значение корреляционной связи (r = …) между компонентами ПИ	**0,61**	Значение корреляционной связи (r = …) между компонентами ПИ и интегральным показателем ПИ

Достоверные корреляционные связи ($p < 0,05$) наблюдаются между мотивационным компонентом (мотивация обучения и мотивация профессиональной деятельности) и интегральным показателем ПИ ($r = 0,37$). Корреляционная связь между деятельностным компонентом ПИ и интегральным показателем ПИ оказалась недостоверной ($r = 0,23$).

Рассматривая отдельно взаимосвязь компонентов ПИ между собой, следует отметить сильную корреляционную зависимость когнитивного и эмоционального компонентов ($r = 0,58$), а также слабые положительные связи остальных компонентов друг с другом.

У студентов ПО, получающих техническое образование, выявлено меньшее количество корреляционных зависимостей между компонентами ПИ, чем у студентов ВО (рис. 2). Достоверные корреляционные связи имеются между интегральным показателем ПИ и ценностным компонентом ПИ и ($r = 0,58$) и когнитивным компонентом ($r = 0,61$).

Низкие корреляционные связи между компонентами ПИ студентов-«технарей» ПО могут свидетельствовать о том, что выбор направления подготовки приоритетно был осуществлен ими на основе мотива избегания неудачи при сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ) в выпускных классах школы, что повлекло за собой необходимость более раннего выбора одного из профессиональных направлений обучения, наиболее соответствующего способностям обучающегося. Немаловажными условиями данного выбора являются доступность образовательной организации, наличие бюджетных мест, средний балл, необходимый для поступления и т.д.

В отличие от студентов технических направлений подготовки ВО, для студентов ПО эмоциональная составляющая имеет меньшее влияние на формирование ПИ. Это может быть обусловлено тем, что для студентов ВО при поступлении в вуз существенно изменяется система организации образовательного процесса, обновляется формат выстраивания социальных связей в учебных группах и новых коллективах. Ранее школьник обучался в общеобразовательной организации и находился в одном классе на протяжении нескольких лет обучения, в вузе же формируются новые, нередко меняющиеся учебные группы.

Кроме того, для студента ВО появляется необходимость смены социальных ролей и личного отношения к новым социальным ситуациям, возникающим в процессе получения профессии. В то же время при поступлении в профессиональную образовательную организацию для обучающегося формат организации учебных занятий и взаимодействия с педагогами практически не меняется или меняется незначительно, что, в свою очередь, не вызывает серьезных изменений в эмоциональной сфере обучающегося.

На основе корреляционного анализа показателей компонентов ПИ и интегрального показателя ПИ обучающихся технических направлений подготовки ВО и ПО была построена иерархия этих компонентов для каждой исследуемой категории (рис. 3).

Из рис. 3 видно, что и у студентов ВО и ПО наиболее сильные корреляционные связи интегрального показателя ПИ наблюдаются с когнитивным компонентом ПИ. Для студентов ВО вторым компонентом по значимости влияния на формирование ПИ в соответствии с силой взаимосвязи оказался эмоциональный компонент, в то время как для студентов ПО более значимой является ценностная составляющая, только потом – эмоциональная.

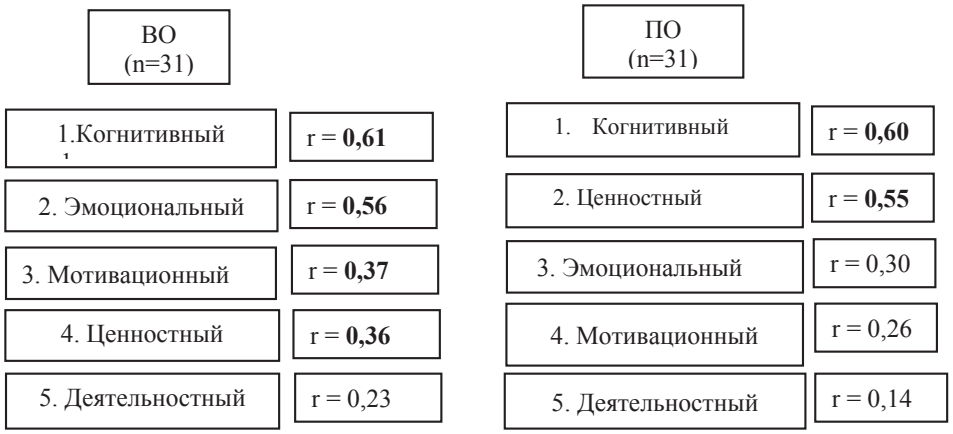


Рис. 3. Иерархия компонентов ПИ в зависимости от силы корреляции с интегральным показателем (критическое значение $r = 0,36$ при $p = 0,05$)

Следующим этапом исследования стал анализ полученных данных по изучению уровней самоактуализации личности обучающихся ВО и ПО. Преобладающее число студентов ПО и ВО имеют средний уровень стремления к самоактуализации личности, что говорит о недостаточной сформированности личностной позиции обучающихся по отношению к себе и своему окружению [9].

На рис. 4 представлены значения корреляционных связей между показателями структурных компонентов ПИ, ее интегрального показателя и уровнем самоактуализации личности.

Достоверная корреляционная связь между интегральным показателем ПИ и показателем самоактуализации личности выявлена у обучающихся по программе высшего образования ($r = 0,41$), в то время как для студентов, по-

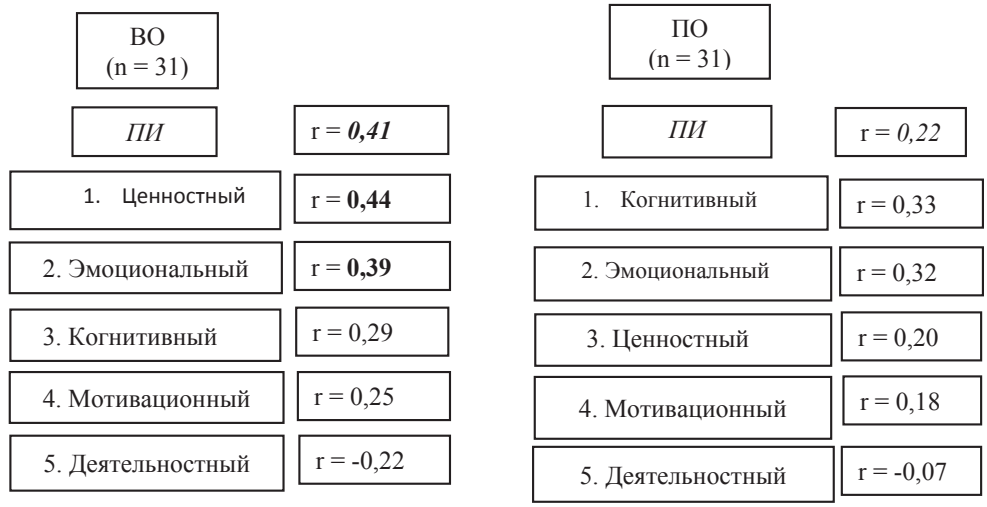


Рис. 4. Иерархия компонентов ПИ в зависимости от силы корреляции с показателем самоактуализации (критическое значение $r = 0,36$ при $p = 0,05$)

лучающих среднее профессиональное образование, корреляционная связь оказалась недостоверной (r = 0,22) (рис. 4). Выявлено, что у обеих исследуемых групп студентов корреляционная связь между компонентами профессиональной идентичности и уровнем самоактуализации личности выстраивается в схожей последовательности. Разница заключается в первом компоненте. У представителей ВО это ценностный компонент ПИ (r = 0,44), а у обучающихся ПО – когнитивный компонент. Вероятно, это может быть связано с различием мотивов выбора изучаемой профессии и влиянием их на самоактуализацию личности обучающегося. Так, у студентов-технарей ВО в приоритет становятся ценностные ориентиры, позволяющие им в перспективе удовлетворять определенные личностные потребности путем самореализации в профессии.

У студентов ПО, напротив, приоритетным является прагматичная составляющая, определяющая собственное отношение личности студента к избранному направлению подготовки и положению в будущей профессии с позиции самореализации и возможности применения знаний.

Корреляционные связи между мотивационным компонентом и процессом самоактуализации личности выявились по двум основным направлениям – мотивации обучения и мотивации профессиональной деятельности. В обоих случаях у студентов вуза и колледжа корреляционные связи выявлены на низком уровне, что говорит о недостаточном влиянии мотивационного компонента на самоопределение личности студента. При рассмотрении деятельностной составляющей ПИ и процесса самоактуализации личности выявлена отрицательная корреляционная связь как у студентов вуза, так и колледжа. Это может быть связано с недостаточной идентификацией обучающихся с профессиональной группой, представляющей их сферу деятельности, что вызывает разрыв между самоидентификацией студента с профессией и возможной связью своего будущего в предполагаемой профессиональной среде (студент отождествляет себя с изучаемой профессией, но при оценке перспектив и возможностей самореализации может сомневаться в целесообразности получаемого образования).

Для студентов ВО проведенное сравнение позволило выделить эмоциональный компонент профессиональной идентичности, оказывающий влияние на формирование процессов идентификации с профессиональной группой, профессиональной самоидентификацией, а также самоактуализацией личности студента. Выявлено, что эмоциональный компонент имеет достоверный уровень корреляционных связей как с интегральным показателем сформированности ПИ, так и с уровнем самоактуализации личности студента.

Компоненты профессиональной идентичности при поступлении абитуриента в профессиональное и/или высшее учебное заведение, при активизации процессов самоидентификации и идентификации с группой становятся объектами самоорганизующейся системы, которая, в свою очередь, и способствует формированию профессиональной идентичности человека, о чем свидетельствуют выявленные корреляционные связи между компонентами ПИ.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что:

– процесс самоактуализации личности и процесс формирования профессиональной идентичности человека являются взаимосвязанными;

– на формирование профидентичности у обучающихся технономическим профессиям в учебных заведениях высшего образования существенное влияние оказывают когнитивный, эмоциональный, мотивационный и ценностный компоненты, а у обучающихся в профессиональных учебных заведениях ведущими являются когнитивный и ценностный компоненты;

– влияние на самоактуализацию личности у студентов высших образовательных организаций оказывают эмоциональный и ценностный компоненты, тогда как у обучающихся профессиональных образовательных организаций взаимосвязи отдельных компонентов ПИ с самоактуализацией не обнаружено.

Библиографический список

1. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. *Психология образования*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВАЛДОС, 1999; Кн. 1.
2. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Перевод с английского. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
3. Забелина А.В. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого.* 2013; № 3, (7): 26 – 32.
4. Степанов С.С. *Популярная психологическая энциклопедия*. Москва: Издательство Эксмо, 2005.
5. Попандопуло О.А., Шафоростов Е.Г. Формирование профессиональной идентичности в процессе эффективного взаимодействия институтов гражданского общества и государства. *Социодинамика*. 2020; № 9: 12 – 17.
6. Поваренков Ю.П. *Психологическое содержание профессионального становления человека*. Москва: УРАО, 2002.
7. Шнейдер Л.Б. *Профессиональная идентичность*: монография. Москва: МОСУ, 2001.
8. Серых А.Б., Зайцева А.А. Формирование профессиональной идентичности у студентов, обучающихся по направлениям биономических профессий. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета.* Серия 4: Педагогика. Психология. 2017; № 46: 129 – 135.
9. Городилова Е.Н. *Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью*. Диссертация кандидата … психологических наук. Пермь, 2002.

References

1. Nemov R.S. Psihologiya: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij: v 3 kn. *Psihologiya obrazovaniya*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VALDOS, 1999; Kn. 1.
2. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
3. Zabelina A.V. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*. 2013; № 3, (7): 26 – 32.
4. Stepanov S.S. *Populyarnaya psihologicheskaya `enciklopediya*. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2005.
5. Popandopulo O.A., Shaforostov E.G. Formirovanie professional'noj identichnosti v processe `effektivnogo vzaimodejstviya institutov grazhdanskogo obschestva i gosudarstva. *Sociodinamika*. 2020; № 9: 12 – 17.
6. Povarenkov Yu.P. *Psihologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka*. Moskva: URAO, 2002.
7. Shnejder L.B. *Professional'naya identichnost'*: monografiya. Moskva: MOSU, 2001.
8. Seryh A.B., Zajceva A.A. Formirovanie professional'noj identichnosti u studentov, obuchayuschihsya po napravleniyam bionomicheskih professij. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2017; № 46: 129 – 135.
9. Gorodilova E.N. *Samoaktualizaciya i ee svyaz' s integral'noj individual'nost'yu*. Dissertaciya kandidata … psihologicheskih nauk. Perm', 2002.

Статья поступила в редакцию 22.02.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-29-32

Zolotareva S.A., *teaching assistant, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: sazolotareva@fa.ru*

THE "FLIPPED CLASSROOM" METHOD: HISTORY AND EXPERIENCE. The presented article raises the question of the relevance of the application of the "flipped classroom" method as an alternative to the traditional lecture in the organization of the modern educational process. The purpose of the article is to reflect the main advantages of the flipped classroom method and prove its effectiveness in the context of both voluntary and forced transition to distance learning. The paper presents results of a sociological survey regarding distance education, which justify the search for new effective teaching methods. The article describes the main stages of the formation of the concept of the "flipped classroom" in world science, describes the first experience of its practical application, reveals the essence of this method. The practical value of the article lies in the author's own experience of applying the "flipped classroom" method in preparing students for the unified state exam in social studies, described in detail by the author. The article contains practical conclusions that reflect the effectiveness of the applied method. In the conclusion, it was supposed that the "flipped classroom" method is an effective and modern alternative to the traditional forms of organizing the educational process.

Key words: **flipped classroom method, efficiency, distance learning, educational process, digital technologies.**

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

МЕТОД «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА»: ИСТОРИЯ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ

В представленной статье поднимается вопрос актуальности применения метода «перевернутого класса» в качестве альтернативы традиционной лекции при организации современного образовательного процесса. Цель статьи заключается в том, чтобы отразить основные преимущества метода «перевернутого класса» и доказать его эффективность в контексте как добровольного, так и вынужденного перехода к дистанционному обучению. В работе приводятся результаты социологического опроса относительно дистанционного образования, которые оправдывают поиск новых эффективных методов обучения. В статье изложены основные этапы формирования концепции «перевернутого класса» в мировой науке, описан первый опыт ее практического применения, раскрыта суть указанного метода. Практическая ценность статьи заключается в подробно описанном автором собственном опыте применения метода «перевернутого класса» при подготовке обучающихся к единому государственному экзамену по обществознанию. В статье содержатся практические выводы, отражающие эффективность примененного метода. В заключение сделан вывод о том, что метод «перевернутого класса» является эффективной и современной альтернативой традиционным формам организации учебного процесса.

Ключевые слова: **метод «перевернутого класса», эффективность, дистанционное обучение, образовательный процесс, цифровые технологии.**

Одной из важнейших тенденций современного образования является информатизация. Она обусловлена как развитием технологий и желанием модернизировать образовательный процесс, так и объективным стремлением ответить на возникающие вызовы, связанные с охватившей мир пандемией и, как результат, с ограничениями во многих сферах общественной жизни. В этой связи особую актуальность приобретает поиск новых эффективных способов дистанционного обучения. Целью данной статьи является доказательство эффективности метода «перевернутого класса» в учебном процессе. Для достижения цели исследования было поставлено несколько основных задач: анализ истории становления метода «перевернутого класса», выявление преимуществ этого метода перед традиционными лекциями, раскрытие сущности указанного метода. Практическая часть статьи, в которой заключается научная новизна работы, посвящена применению метода «перевернутого класса» при подготовке старшеклассников к единому государственному экзамену по обществознанию.

В последние годы образование столкнулось с определёнными трудностями из-за вынужденного ухода в онлайн-сферу. Опрос студентов российских вузов об условиях дистанционного обучения, проведенный Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» совместно с ТГУ в середине марта 2020 года, выявил довольно неоднозначную оценку этого явления со стороны участников образовательного процесса. С одной стороны, он продемонстрировал, что большинство студентов полностью или в основном удовлетворены организацией обучения в дистанционном формате (21% и 48% соответственно в первую волну, 14% и 50% – во вторую волну), что дистанционный формат оказался удобнее очного более чем для трети опрошенных. Студенты также отмечали удобство общения с преподавателями и участия в обсуждениях (28% и 21% соответственно). Однако, с другой стороны, и студенты, и преподаватели столкнулись и с рядом трудностей. 65% студентов посчитали дистанционный формат неэффективным. Почти четверть респондентов отметили низкую доступность Интернета и необходимого программного обеспечения [1].

Современное образование находится в постоянном поиске лучших, более эффективных методов обучения, так как невозможно достичь высоких результатов в обучении, придерживаясь только одного метода [2].

А дистанционное обучение тем более требует новых подходов. В этой связи научный мир по сей день занимается вопросом повышения эффективности обучения и поиском новых эффективных методов [3], которые можно применять как при очном, так и при дистанционном обучении.

В сфере современного образования все чаще обсуждается вопрос эффективности традиционной лекции, альтернативой которой является метод «перевернутого класса». Исследования Национального тренингового центра (Мэриленд, США) обнаружили, что эффективность классической лекции составляет не более 5%, в то время как самостоятельное чтение, просмотр видеоуроков повышает ее до 30%. Еще выше показатели у интерактивных видов работ, основанных на взаимодействии студентов друг с другом [4, с. 42].

Особенно остро эта проблема встает перед преподавателями и обучающимися в рамках дистанционного обучения. Возможность контроля обучающихся в ходе онлайн-лекции довольно незначительна, из чего можно сделать вывод, что эффективность такого занятия невелика. Обучающиеся могут присутствовать на лекции лишь номинально, например, с отключенным звуком и видео. Внимание и включённость обучающихся в образовательный процесс в ходе классической лекции распределяется неравномерно [5]. Достоверные данные об этих показателях в ходе онлайн-лекции отсутствуют ввиду сложности проведения подобного эксперимента. Но можно предположить, что показатели вряд ли окажутся выше, чем у очной лекции.

Метод «перевернутого класса» превращает все занятия в своего рода семинары, на которых невозможно присутствовать лишь номинально. За счет смены видов и форм деятельности удается сохранять довольно высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс. Занятие почти в полном объеме посвящено применению теоретических знаний на практике, что способствует более эффективному усвоению материала. При применении метода «перевернутого класса» достаточно остановиться на самых сложных аспектах теории и при помощи практических заданий выявить общий уровень понимания темы. Также весь пройденный материал закреплялся самостоятельно пройденным тестом по каждой теме.

Таким образом, метод «перевернутого класса» как способ организации обучения дает учащимся ряд преимуществ [6, с. 1–22], им больше интересно усваивать материал [7, с. 12–17], нравится такой формат обучения, они оценивают возможность учиться в собственном темпе с позиции дифференцированного подхода, который обеспечивает метод [8, с. 181]. Эти данные подтверждаются исследованиями в рамках европейского проекта iFlip [9]. Среди ключевых преимуществ нового метода отмечено повышение доступности образования: он улучшает усвоение новых знаний учащимися всех категорий [10, с. 1–16].

Опыт домашнего обучения удобен для студентов и улучшает качество обучения в классе. Перед входом в класс ученики должны изучить тему, которая будет обсуждаться в классе, или хотя бы ознакомиться с новыми материалами, в результате они чувствуют себя более подготовленными к уроку. Студенты могут учиться в собственном темпе без стресса, и у них также есть возможность вернуться и просмотреть содержание онлайн-уроков столько раз, сколько потребуется [8, с. 184].

Основные трудности при использовании метода «перевернутого класса» связаны с недостаточной квалификацией студентов в области ИКТ, коммуникативными и личностными качествами. Метод «перевернутого класса» работает только при отсутствии технических проблем: если доступ в Интернет предоставляется быстро и надежно, если гиперссылки, видео и звук работают правильно. Иногда часть содержания курса не подходит для этого метода [8, с. 185]. Несмотря на повсеместную цифровизацию общественной жизни, и учащиеся, и учителя нуждаются в общении и личном контакте. Если учащиеся не могут общаться со своими учителями и не чувствуют их поддержки вне класса, они теряют мотивацию [8, с. 185]. Более того, некоторым ученикам может не хватать определенных черт характера для эффективного обучения в «перевернутом классе», таких как настойчивость и самоорганизация.

Со стороны учителя потребуется много усилий, чтобы преобразовать свои традиционные уроки в формат «перевернутого класса». Учителю необходимо не только перевести информацию в новый формат, но и, возможно, по-новому взглянуть на используемые материалы. Презентации, видео, картинки, интересные иллюстрации теории – то, что привлечет гораздо больше внимания, чем просто голос учителя.

Таким образом, метод «перевернутого класса» оставляет широкий простор для научных дискуссий.

История метода «перевернутого класса»

Теоретические предпосылки к поиску новых, более эффективных методов образования возникли за несколько десятилетий до первого применения описанного опыта на практике.

Вопросами повышения эффективности обучения одной из первых заинтересовалась советский историк, профессор, академик АН СССР (1958), академик АПН СССР (1966), лауреат Сталинской премии второй степени (1948) Милица Васильевна Нечкина (1901–1985). Она предложила модель «перевернутого класса» еще в 1984 году. В своей статье в журнале «Коммунист» она так описала эту педагогическую стратегию: «... пусть школьники извлекут новое из самостоятельного чтения учебника, который создан соответствующим образом. Позвольте им обдумать это, а затем обсудить это со своим учителем в школе и прийти к единому выводу» [11, с. 51].

Однако в СССР метод «перевернутого класса» не получил широкого применения, вероятно, ввиду особенностей режима, централизованной программы образования, утверждённых методических пособий.

Однако и в западной научной мысли прошло немало времени до его первого практического применения.

В опубликованной в 1993 году книге Элисон Кинг «От мудреца на сцене к гиду на стороне» автор отмечает важность использования времени занятия для осмысления информации, а не односторонней ее передачи. Он критикует традиционный формат лекции, при котором студенты пассивны, а «мозг студентов воспринимается как пустая емкость для вливания информации». Уже тогда она отмечала, что такая модель («transmittal model») не подходит для образования в 21 веке, люди должны думать самостоятельно, ставить перед собой и решать

сложные проблемы и производить знания, а не воспроизводить их. «Знание – это состояние понимания», а не просто владения информацией. Задача обучения – выявить смысл новой информации на основе того, что студенты уже знают. Таким образом, Э. Кинг, не описывая метод «перевернутого класса» напрямую и не вводя этот термин, говорит о важности перемен в восприятии учебного процесса, о смене ролей преподавателя и обучающихся, что впоследствии станет основой для более детальной разработки концепции [12, с. 30–35].

Таким образом, поскольку в современном информационно перенасыщенном мире преподаватель перестает быть единственным источником информации, ему стоит уйти от монолога и позволить студентам активнее вовлекаться в образовательный процесс.

В статье профессора Гарвардского университета Э. Мазура «Взаимное обучение: десять лет опыта и результаты» изложен метод, в основе своей схожий с изучаемым в этой статье методом, так как основным принципом являлся перенос акцента с односторонней передачи информации в виде лекции на обработку информации в классе в процессе обучения [13, с. 970–977].

Впоследствии более модернизированная, но в корне похожая концепция была предложена в статье «Инверсия классной комнаты: путь к созданию инклюзивной учебной среды» (2000) Лаге, Платт и Треглиа, в которой также поднимается вопрос разных стилей обучения в зависимости от индивидуальных потребностей [14, с. 30–43].

Все это послужило предпосылками к возникновению термина, а позже и метода «перевернутого класса».

Суть метода «Перевернутого класса»

Впервые указанный метод получил практическое применение в США в 2007 году. Преподаватели химии средней школы в Колорадо (США) Джонатан Бергман (Jonathan Bergman) и Аарон Сэмс (Aaron Sams) использовали его, отталкиваясь в первую очередь от собственного эгоизма, не желая вновь и вновь проводить занятия по одной и той же теме для студентов, пропустивших уроки. Они перевернули класс, и стало понятно, что теперь обучающиеся могут не ходить на занятия, не пропуская при этом обучение! [15, с. 25].

Рассмотрим суть метода «перевернутого класса». «Перевернутый класс» – это педагогическая модель, при которой традиционные лекции и выполнение практических заданий дома меняются местами. Суть метода заключается в том, что обучающиеся смотрят короткие видеолекции дома, до урока, а классное время полностью посвящается выполнению упражнений, проектов и обсуждению пройденной темы. Конечно, лекция может быть записана и в аудиоформате, однако легкость восприятия и доступность видео способствовала тому, что этот метод ассоциируют именно с последним форматом. Основная функция преподавателя при таком методе подсказывать, как правильно подойти к решению проблемы, разъяснять сложные аспекты содержания, следить за прогрессом обучающихся [16].

Единой модели «перевернутого класса» не существует [16]. Сегодня каждый преподаватель может вложить в эту концепцию свое видение того, как можно перевернуть класс. С развитием цифровых технологий у преподавателей появляется все больше инструментов для качественной его организации.

Метод «перевернутого класса» использовался при подготовке выпускников школы к сдаче единого государственного экзамена по обществознанию. Обществознание – комплексный гуманитарный предмет, включающий в себя основы юриспруденции, экономики, политологии, социологии, философии и некоторых других наук. Объем необходимого теоретического материала включает 82 темы (согласно Кодификатору Федерального института педагогических измерений) [17]. Продолжительность периода занятий – 9 месяцев (1 сентября 2020 – 1 июня 2021). Цель занятий – изучить теоретическую базу, научиться применять теорию при выполнении практических и творческих заданий. Задания направлены на формирование различных компетенций, достижение широкого спектра предметных, метапредметных и личностных результатов у обучающихся.

Обучение было построено по принципу «перевернутого класса». Подготовка осуществлялась дистанционно, один раз в неделю с использованием платформы Zoom. Обучающиеся старшеклассники 16–17 лет получали теоретический материал до урока. В их распоряжении был текстовый документ Word, презентация PowerPoint с аудиокомментариями преподавателя и видеоурок по каждой теме.

Обучающиеся могли выбрать любой источник из трех, но рекомендовалась следующая последовательность: прочитать текст, изучить презентацию, в конце посмотреть видеоурок. Для вебинара преподаватель отбирал самые сложные практические задания по каждой теме, направленные на выявление возможных пробелов в самостоятельном усвоении информации. Преподаватель инициировал обсуждение неоднозначных вопросов, призывал к аргументации каждой высказанной точки зрения. Вебинары были направлены на усвоение самых сложных аспектов каждой темы, а также на формирование навыков выполнения экзаменационных заданий сложного уровня, таких как задания с развернутым ответом. Более простые, например, тестовые задания направлялись обучающимся в качестве домашнего задания для закрепления материала.

В случае пропуска вебинара у обучающихся была возможность просмотреть запись и освоить пройденный материал самостоятельно. Новый урок можно было изучить только после проверки домашнего задания по предыдущему. В дополнение к вебинарам обучающиеся имели доступ к образовательно ориентированному аккаунту в социальной сети Instagram, где в более краткой форме также были изложены теоретические аспекты, а практические задания предлагались в интерактивной форме. Формат социальной сети Instagram позволял создавать тестовые задания с одним вариантом ответа, оценивать верность того или иного суждения, а также направлять свой ответ преподавателю в свободной форме.

Поскольку среда социальных сетей является очень привычной для молодежи, такой формат общения способствовал достижению большей эффективности и являлся важным дополнением к плановым вебинарам.

К тому же взаимодействие в социальной сети превращало обучение в действительно непрерывный процесс. Также обучающиеся имели возможность обратной связи с преподавателем, например, через Instagram.Директ.

Социальная сеть Instagram является в первую очередь развлекательной средой, поэтому именно на этом ресурсе уместно было предлагать дополнительные материалы, имеющие отношение к изучаемой теме. В частности, разбирались эпизоды художественных фильмов, явления общественной жизни, ситуации из частной жизни преподавателя и обучающихся. Такой интерактивный формат является важным дополнением к основной учебной деятельности, демонстрирует обучающимся практическую применимость изучаемого предмета, создает дружелюбную атмосферу на вебинарах.

Таким образом, была значительно повышена эффективность подготовки. Благодаря достижениям современных технологий значительно расширяются возможности использования индивидуальных образовательных стратегий [18, с. 401]. Выпускники готовились к вебинарам в своем удобном режиме, используя один, два или все три из предложенных источников информации, в зависимости от индивидуальных особенностей запоминания. При этом на вебинаре преподавателю не приходилось тратить ценное время на объяснение всего объема теории в виде длинной лекции.

Метод «перевернутого класса» представляет собой один из путей повышения эффективности образовательного процесса как в очном, так и в дистанционном формате.

В современных, постоянно меняющихся условиях, когда очное обучение может быть внезапно и на неопределенный период заменено дистанционным, педагогу важно иметь в своем распоряжении метод, который позволит сохранить непрерывность и логическую последовательность в обучении.

Возникшие в теории еще несколько десятилетий назад схожие образовательные концепции во многом сформировали образовательную стратегию «перевернутого класса», а изменения, охватившие весь мир в 2020 году, привели к тому, что применение метода «перевернутого класса» как способа дистанционного обучения стало в определенной мере необходимостью.

Возможности современного применения указанного метода с каждым днем становятся все более неограниченными в техническом и технологическом плане. Однако для успешной организации обучения по методу «перевернутого класса» важен и человеческий фактор. Несмотря на то, что мир перенасыщен информацией, а преподаватель перестает быть ее единственным источником, он все же должен сохранять авторитет среди обучающихся и являться своего рода ориентиром в бесконечном информационном потоке.

Библиографический список

1. *Совместный проект Института образования НИУ ВШЭ, Центра внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ и Института образования ТГУ*. Available at: https://cim.hse.ru/covidsurvey
2. Pivneva S., Denisova D., Vitkovskaya N., Zakieva R., Muraya E., Ushakova G. Advanced Information Technology: Automated and Individual Learning Systems. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. 2019; Vol. № 8: 3486.
3. Pivneva S., Vitkovskaya N., Makarov O.N., Dobrova K.B. Integration of network capabilities of blended learning. *Revista inclusions*. 2020; Special Issue: 193.
4. Карпович Э.В. Информационные технологии при обучении бакалавров в современном ВУЗе. *Сборник научных статей 2-й Международной научно-методической конференции*. Курск: Издательство «Закрытое акционерное общество «Университетская книга»», 2019: 42.
5. Быков А.П., Павлович В.Е. Временная структура учебной лекции. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23434
6. Tomas L., Evans N., Doyle T., Skamp K. Are First Year Students Ready for a Flipped Classroom? A Case for a Flipped Learning Continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019; Vol. 16, № 5: 1 – 22.
7. Fulton K. Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. *Learning & Leading Technology*. 2012; Vol. 39, № 8: 12 – 17.
8. Jaegher de L. Влияние перевернутого класса как разновидности онлайн-обучения на преподавателей. *Вопросы образования. Educational Studies Moscow*. 2020; № 2: 181 – 185.

9. *TiFLIP Project, Adult Learners Needs Analysis Report. Survey Results and Conclusions.* 2017 Available at: http://projectiflip.eu/wp-content/uploads/2018/05/ifLIP_IO2_Adult-Learners-needs-analysis-report.pdf
10. Dziuban C., Graham C., Moskal P., Norberg A., Sicilia N. Blended Learning. The New Normal and Emerging Technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018; Vol. 15, № 3: 1 – 16.
11. Нечкина М.В. Повысить эффективность урока. *Коммунист*. 1984; № 2: 51.
12. King A. From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*. 1993; № 41 (1): 30 – 35.
13. Crouch C.*, Mazur E. Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results*. 2001; Vol. 69: 970 – 977.
14. Lage M., Platt G., Treglia M. Inverting the Classroom: A gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*. 2000: 30 – 43.
15. Bergmann J., Sams A. Before you flip, consider this. *The Phi Delta Kappan*. 2012; Vol. 94, № 2: 25.
16. 7 things you should know about flipped classrooms. *Educause*. 2012. Available at: https://library.educause.edu/~/media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf
17. *Кодификатор ФИПИ. Единый государственный экзамен по обществознанию.* Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-9
18. Pivneva S., Vitkovskaya N., Sizova Y.S., Gorlacheva E.N. Monitoring and analysis of academic performance at university by means of social networking services. *Revista inclusions*. 2020; Special Issue: 401.

References

1. *Sovmestnyj proekt Instituta obrazovaniya NIU VSh`E, Centra vnutrennego monitoringa NIU VSh`E i Instituta obrazovaniya TGU*. Available at: https://cim.hse.ru/covidsurvey
2. Pivneva S., Denisova D., Vitkovskaya N., Zakieva R., Muraya E., Ushakova G. Advanced Information Technology: Automated and Individual Learning Systems. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. 2019; Vol. № 8: 3486.
3. Pivneva S., Vitkovskaya N., Makarov O.N., Dobrova K.B. Integration of network capabilities of blended learning. *Revista inclusions*. 2020; Special Issue: 193.
4. Karpovich `E.V. Informacionnye tehnologii pri obuchenii bakalavrov v sovremennom VUZe. *Sbornik nauchnyh statej 2-j Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii.* Kursk: Izdatel'stvo «Zakrytoe akcionernoe obschestvo "Universitetskaya kniga"», 2019: 42.
5. Bykov A.P., Pavlovich V.E. Vremennaya struktura uchebnoj lekcii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23434
6. Tomas L., Evans N., Doyle T., Skamp K. Are First Year Students Ready for a Flipped Classroom? A Case for a Flipped Learning Continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019; Vol. 16, № 5: 1 – 22.
7. Fulton K. Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. *Learning & Leading Technology*. 2012; Vol. 39, № 8: 12 – 17.
8. Jaegher de L. Vliyanie perevernutogo klassa kak raznovidnosti onlajn-obucheniya na prepodavatelej. *Voprosy obrazovaniya. Educational Studies Moscow*. 2020; № 2: 181 – 185.
9. *TiFLIP Project, Adult Learners Needs Analysis Report. Survey Results and Conclusions.* 2017 Available at: http://projectiflip.eu/wp-content/uploads/2018/05/ifLIP_IO2_Adult-Learners-needs-analysis-report.pdf
10. Dziuban C., Graham C., Moskal P., Norberg A., Sicilia N. Blended Learning. The New Normal and Emerging Technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018; Vol. 15, № 3: 1 – 16.
11. Nechkina M.V. Povysit' `effektivnost' uroka. *Kommunist*. 1984; № 2: 51.
12. King A. From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*. 1993; № 41 (1): 30 – 35.
13. Crouch C.*, Mazur E. Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results*. 2001; Vol. 69: 970 – 977.
14. Lage M., Platt G., Treglia M. Inverting the Classroom: A gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*. 2000: 30 – 43.
15. Bergmann J., Sams A. Before you flip, consider this. *The Phi Delta Kappan*. 2012; Vol. 94, № 2: 25.
16. 7 things you should know about flipped classrooms. *Educause*. 2012. Available at: https://library.educause.edu/~/media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf
17. *Kodifikator FIPI. Edinyj gosudarstvennyj `ekzamen po obschestvoznaniyu*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-9
18. Pivneva S., Vitkovskaya N., Sizova Y.S., Gorlacheva E.N. Monitoring and analysis of academic performance at university by means of social networking services. *Revista inclusions*. 2020; Special Issue: 401.

Статья поступила в редакцию 15.01.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-32-35

Kantysheva A.A., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AAKantyisheva@fa.ru*

THE NECESSITY TO CHANGE THE METHODS OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY IN CONNECTION WITH THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION. The article is dedicated to such an actual problem as the decrease in the effectiveness of traditional English grammar teaching methods in non-linguistic universities. Lack of knowledge of different grammar structures may cause difficulties in communication. Practical observation and questioning of students were used as the methods of researching of this problem. The main content of the research is the analysis of the factors affecting this problem as well as the possibilities of grammar teaching methods' transformation based on the identified factors and achievements of the modern digital environment. Various innovative methods of teaching English grammar and practical features of their implementation in the educational process are also discussed in this article. The question of creating effective methods of studying grammar, reflected in the article, has great prospects for research, since the digital educational environment is constantly developing and being updated.

Key words: **grammar teaching methods, traditional and innovative methods, digital transformation, generation Z.**

А.А. Кантышева*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AAKantyisheva@fa.ru*

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В СВЯЗИ С ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме снижения эффективности традиционных методов обучения грамматике английского языка в неязыковых вузах. Для исследования данной проблемы использовались такие методы, как практическое наблюдение и анкетирование студентов. Основное содержание исследования составляет анализ факторов, влияющих на данную проблему, а также оценка возможностей трансформации методов обучения грамматике, исходя из выявленных факторов и достижений современной цифровой среды. Также в статье рассматриваются различные инновационные методы обучения грамматике английского языка и практические особенности их внедрения в учебный процесс. Вопрос о создании эффективных методов изучения грамматике, отраженный в статье, имеет большие перспективы исследования, поскольку цифровая образовательная среда постоянно развивается и обновляется.

Ключевые слова: **методы обучения грамматике, традиционные и инновационные методы, цифровая трансформация, поколение Z.**

Большинство преподавателей неязыковых вузов в последнее время сталкиваются с проблемой низкого уровня владения учащимися грамматикой английского языка. При этом даже бегло говорящие студенты, использующие лексику повышенного уровня, могут ошибаться в простых грамматических правилах. Не всегда подобные ошибки являются безобидными. Часто из-за неверно примененной языковой структуры искажается коммуникация. Например, учащиеся

используют активный залог вместо пассивного или вместо существительного употребляют в речи прилагательное, что мешает донести до слушателей смысл высказывания.

Эта проблема является сейчас актуальной, поскольку многие преподаватели, которые пытаются исправить данную ситуацию и начинают интенсивно заниматься со студентами грамматикой, видят, что эффективность традиционных методов обучения заметно снизилась. Важно отметить, что причина данных изменений не только в том, что современные студенты по-другому воспринимают и запоминают информацию, но и в том, что новый цифровой формат образования требует новых методов обучения грамматике. Соответственно, целью данной работы является теоретическое и практическое обоснование необходимости изменения методов обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе в связи с цифровой трансформацией образования.

Основные задачи для достижения поставленной цели: оценка эффективности различных методов обучения грамматике английского языка в современной цифровой среде, а также анализ возможностей трансформации существующих и необходимости использования новых методов обучения грамматике английского языка. Для исследования проблемы в данной статье использовались, в основном, эмпирические методы, такие как практическое наблюдение и анкетирование студентов.

Прежде чем приступить к описанию исследования, целесообразно дать определения основным понятиям, используемым в данной работе. Как уже было сказано, на эффективность освоения студентами грамматических навыков влияют два ключевых фактора. Первым фактором являются особенности восприятия информации современными студентами. Согласно общепризнанной классификации Л. Ланкастера и Д. Стилмана, современные студенты относятся к «поколению Z» [1].

Для поколения Z, с рождения погруженного в цифровую среду и находящегося полностью под влиянием Интернета и социальных сетей, характерно так называемое «клиповое мышление». Данный термин произошел от английского «clip» – отрывок, нарезка (информации). Восприятие информации при этом является «прерываемым, спорадическим, хаотичным» процессом [2, с. 67]. Как отражают в своей статье Климова И.И., Мельничук М.В. и Ростовцева П.П., «основными чертами поколения Z являются следующие:

– высокая вовлечённость в мультимедийные технологии;
– упор на краткосрочные цели, привычка быстро получать необходимое;
– ориентация на потребление и индивидуализм;
– самообразование через Интернет;
– иное восприятие информации (быстро, но меньшими порциями)» [3, с. 262].

Исходя из вышесказанного, особенности поколения Z можно условно разделить на «способствующие» и «препятствующие» студенту усвоить учебную информацию и закрепить необходимый навык. Данная классификация представлена в табл. 1.

Таблица 1

Условная классификация особенностей поколения Z относительно процесса обучения

Способствующие учебному процессу особенности поколения Z	Препятствующие учебному процессу особенности поколения Z
Легкость в освоении любых цифровых обучающих платформ и инструментов; умение найти в больших объемах информации необходимые данные (в сети Интернет); возможность совмещать одновременно несколько видов деятельности; способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой; заинтересованность в практическом применении полученных навыков	Невозможность долго удерживать внимание; невозможность воспринимать большие объемы информации; невозможность долго концентрироваться на одном виде деятельности; сложность восприятия информации на слух без визуальной поддержки; трудности в построении логических связей; сложность восприятия моделей, образцов; стремление изучать только то, что имеет персональную практическую значимость; критическое отношение к информации, получаемой от преподавателя, стремление все перепроверить

Таким образом, эффективными будут те методы обучения грамматике английского языка, которые максимально задействуют «способствующие» особенности восприятия информации и нейтрализуют «препятствующие».

Вторым важным фактором, обусловливающим необходимость изменения традиционных методов обучения грамматике, является цифровая трансформация образования, которая происходит сейчас очень быстрыми темпами из-за пандемии COVID-19. Переход на дистанционное обучение с использованием онлайн-платформ и электронных курсов также требует пересмотра методов передачи и закрепления информации. Как утверждает в своей статье И.А. Рыбакова, «роль преподавателя во время дистанционного обучения не должна сводиться к трансляции учебного материала и простейшей проверке знаний. Весь временной промежуток, отведенный на занятие по иностранному языку, должен быть построен так, чтобы все студенты активно участвовали на всем протяжении занятия» [4, с. 95]. Соответственно, многие традиционные методы обучения грамматике английского языка не предполагают активного вовлечения всех учащихся, и необходимость их трансформации является очевидной.

К традиционным методам обучения грамматике можно отнести в первую очередь объяснение преподавателем правила на русском или английском языке (в зависимости от общего уровня владения иностранным языком), многократное выполнение однотипных упражнений с возрастающим уровнем сложности путем фронтального опроса или самостоятельной работы учащихся, перевод с русского на английский язык и наоборот, поиск грамматических конструкций в тексте и т.п.

Инновационными в данной статье считаются методы, использующие цифровые технологии, а также подразумевающие творческую и познавательную активность студентов. К таким методам относятся, например, различные электронные тесты (групповые и индивидуальные), анимированные упражнения и игры, самостоятельный поиск информации студентами и демонстрация правил одногруппникам, мини-ролевые игры, придумывание историй и т.д.

Далее в статье будут рассмотрены с точки зрения эффективности традиционные и инновационные методы обучения грамматике в свете указанных выше ключевых факторов, результатов опроса студентов и практического опыта преподавателей неязыковых вузов.

В проведенном онлайн-опросе участвовали 106 студентов 1–4 курсов Финансового университета при правительстве Российской Федерации с уровнем владения иностранным языком от А1 до С1 по общепринятой классификации. Всего было задано 5 вопросов, во всех, кроме первого и последнего, можно было выбирать несколько опций и добавлять собственный вариант ответов.

Первый вопрос, который был задан учащимся, и диаграмма с результатами представлены на рис. 1. Как показали результаты опроса, указанная в начале статьи проблема действительно актуальна среди студентов, поскольку более половины опрошенных (55,7%) ответили, что иногда испытывают трудности в грамматике во время неподготовленной речи на английском языке и почти 20% процентов указали, что всегда испытывают подобные трудности.



Рис. 1. Процентное соотношение ответов студентов на 1-й вопрос исследования

Второй вопрос был задан для уточнения, какие именно грамматические темы вызывают наибольшие затруднения среди студентов. Больше всего сложностей, согласно опросу, вызывают у студентов согласование времен (53,8%), артикли (50%) и времена в целом (49,1%).

При ответе на третий и четвертый вопросы респонденты должны были выбрать из предложенных методов обучения грамматике английского языка наиболее и наименее эффективные, по их мнению, методы. Важно отметить, что в перечне методов присутствовали как инновационные, так и традиционные методы. Процентное соотношение ответов на третий и четвертый вопросы представлены в табл. 2.

Как видно из таблицы, учащиеся в целом считают более эффективными инновационные методы, а менее эффективными – традиционные. Исключением является только объяснения преподавателя на русском или английском языке, в них студенты все-таки нуждаются, и далее в статье будет отражено, как можно трансформировать данный метод.

Последний, пятый вопрос исследования звучал следующим образом: какие еще виды упражнений Вы бы могли порекомендовать для изучения грамматики английского языка? Большинство учащихся (91,3%) ответили, что не могут предложить больше никаких методов. Далее перечислены другие предложенные студентами варианты.

Таблица 2

Мнение студентов об эффективности методов обучения грамматике

Тип	Описание метода	Эффективные	Неэффективные
Традиционные методы	Перевод предложений с русского языка на английский	29,2%	34,9%
	Объяснение преподавателя на русском языке	46,2%	20,8%
	Объяснение преподавателя на английском языке	32,1%	23,6%
	Дриллинг (многократное повторение одних и тех же упражнений)	43,4%	28,3%
Инновационные методы	Самостоятельный поиск в различных источниках информации	17,9%	28,3%
	Рассказать правило другому студенту или обсудить в парах (группах)	33%	24,5%
	Онлайн-тесты, викторины	52,8%	21,7%
	Создание монологов (историй) с использованием грамматического правила	39,6%	18,9%
	Диалоги, ролевые игры, дискуссии с использованием грамматического правила	55,7%	16%
	Просмотр учебного видео, посвященного грамматическому правилу	25,5%	22,6%

Просмотр фильмов с субтитрами на английском языке, чтобы видеть использование грамматических конструкций в живой речи. В целом три студента предложили просмотр фильмов.

Больше разговорной практики – такой вариант предложили два респондента.

Создание собственных примеров, заданий, тестов на данную тему.

Просмотр видео, прослушивание подкастов и анализ песен.

Перенос части письменных упражнений в онлайн-формат.

Рассмотрим каждый метод или методический прием, перечисленный в опросе и предложенный учащимися более подробно, и проанализируем методы с точки зрения их эффективности, исходя из данных опроса и практического опыта преподавания.

Итак, первый упомянутый в опросе метод – перевод предложений с русского на английский (или наоборот) для изучения грамматики – имеет много минусов. Во-первых, студенты, скорее всего, переведут предложения в программе-переводчике, не освоив грамматическое правило. Во-вторых, если в предложении встретится незнакомая лексика, то учащийся переключит внимание с построения грамматических конструкций на поиск неизвестных слов. В частности, не рекомендуется предлагать студентам переводить предложения с новой лексикой по изучаемой теме, которую учащиеся еще не закрепили.

Третий важный аспект касается несовпадения грамматических конструкций английского и русского языков. В данном случае перевод вызовет трудности у студентов. Например, сложными для построения является complex object: «I want you to go there» или структура «There is…» или, к примеру, предлоги [5]. В качестве вывода отметим, что упражнения, связанные с переводом, не являются эффективными для обучения грамматике и лучше их, по возможности, избегать.

Из результатов проведенного опроса следует, что от такого метода, как объяснения преподавателя на русском и английском языках, полностью отказаться нельзя, но, очевидно, что необходима трансформация. В первую очередь изменения касаются подачи информации. Целесообразно объяснять грамматические правила и конструкции маленькими порциями, при этом желательно подчеркнуть практическую значимость изучаемого материала для слушателей. Особенно не рекомендуется посвящать все занятие только изучению грамматики. Обязательной является визуальная поддержка, такая как схемы, картинки, диаграммы и т.п. При дистанционном обучении эффективным будет использование заранее записанного видеоклипа или анимации, поскольку учащихся быстро утомляет статичная картинка с говорящим преподавателем.

Также можно делегировать объяснения и составление упражнений самим студентам. Самостоятельный поиск информации и обсуждение правил и упражнений в парах или группах как метод обучения грамматике имеет плюсы и минусы, основные из них представлены в табл. 3.

В качестве самостоятельной подготовки студентов успешно используется модель «перевёрнутый класс» (англ. Flipped Classroom). «Этот термин обозначает модель процесса обучения, при которой учитель предоставляет учащимся материал для самостоятельного изучения дома, а на очном занятии проходит практическое закрепление материала» [6].

Важно отметить, что для усвоения грамматики английского языка эффективными являются творческие упражнения. Целью данных упражнений, кроме развития «гибкого» навыка креативности, является активизация полученных грамматических навыков в иноязычной речи. При этом повышается мотивация к изучению грамматики и интерес к английскому языку.

Таблица 3

Достоинства и недостатки самостоятельного поиска и подачи информации студентами

Достоинства	Недостатки
Лучшее качество запоминания правила; подача пояснений на понятном для одногруппников языке; улучшение навыки командной работы; развитие навыков креативности; освоение новой роли – преподавателя; повышение мотивации	Возможность срыва командной работы из-за несделанного вовремя задания или отсутствия участника; разный уровень подготовки и преподнесения материала разными учащимися; возможность механического копирования материала из Интернета без понимания содержания

Творческие упражнения применяются на любом этапе изучения грамматики. На раннем этапе это может быть создание собственных примеров, заданий, тестов на заданную тему. На более поздних этапах работы с грамматическим правилом используются следующие задания:

– создание учащимися историй (анекдотов) про самих себя, друзей или известных людей;

– диалоги, сценки, мини-ролевые игры, дискуссии.

Заключительный этап закрепления грамматических навыков предполагает неподготовленную беседу с учащимися на профессиональные и другие актуальные для студента темы.

Эффективным будет использование преподавателем в качестве иллюстрации к правилу примеров грамматических конструкций из современных и популярных источников. В качестве источников примеров применяются фрагменты популярных фильмов, сериалов, песен, подкастов, а также высказывания «блогеров» и других известных личностей (носителей языка).

В качестве заключения целесообразно отметить, что поставленные задачи были полностью выполнены и цель исследования достигнута. Во-первых, в результате оценки эффективности традиционных методов был сделан вывод, что большинство традиционных методов необходимо полностью трансформировать. Данный вывод подтверждается не только практическими наблюдениями преподавателей, но и мнением самих учащихся.

Во-вторых, было доказано, что традиционные методы обучения грамматике должны быть изменены в соответствии с двумя ключевыми факторами: особенностями восприятия информации поколением Z и цифровой трансформацией образования. При этом необходимо добавлять в процесс обучения грамматике английского языка в первую очередь инновационные методы обучения грамматике, основанные на применении цифровых интерактивных технологий.

Также в статье подтверждено, что наиболее эффективные упражнения на закрепление грамматических навыков должны быть не только инновационными, но и иметь элемент состязательности, а также стимулировать творческую и познавательную активность учащихся.

В целом вопрос об эффективности методов изучения грамматики имеет большие перспективы, поскольку сейчас наблюдается бурное развитие цифровых технологий и постоянно появляются новые образовательные и прикладные программы, позволяющие создавать интерактивные, а главное – актуальные и интересные для студентов задания и упражнения.

Библиографический список

1. Lancaster L.S., Stillman D. *When generations collide: Who they are. why they clash. how to solve the generational puzzle at work*. New York: Harper Collins Publisher, 2002.
2. Климова И.И., Мельничук М.В., Ростовцева П.П. Интеграция онлайн-платформы в процесс обучения иностранному языку в высшей школе в формате самостоятельной работы студента. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 262 – 265.
3. Сосновский И.З. Использование коммуникативного потенциала текстов новой природы в образовательном процессе. *Педагогический ИМИДЖ*. 2018; № 2 (39): 66 – 77.
4. Рыбакова И.А. К вопросу о проблеме организации преподавания иностранного языка в рамках дистанционного обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 93 – 96.

5. Мотов С.В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; Т. 24, № 179: 32 – 39.
6. Паймакова Е.А., Вострикова О.В. Применение модели «Перевернутый класс» в преподавании английской грамматики в период дистанционного обучения. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 8, № 4.

References

1. Lancaster L.S., Stillman D. *When generations collide: Who they are. why they clash. how to solve the generational puzzle at work*. New York: Harper Collins Publisher, 2002.
2. Klimova I.I., Mel'nichuk M.V., Rostovceva P.P. Integraciya onlajn-platformy v process obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole v formate samostoyatel'noj raboty studenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 262 – 265.
3. Sosnovskij I.Z. Ispol'zovanie kommunikativnogo potenciala tekstov novoj prirody v obrazovatel'nom processe. *Pedagogicheskij IMIDZh*. 2018; № 2 (39): 66 – 77.
4. Rybakova I.A. K voprosu o probleme organizacii prepodavaniya inostrannogo yazyka v ramkah distancionnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 93 – 96.
5. Motov S.V. Obuchenie grammatike anglijskogo yazyka na lingvokognitivnoj osnove. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; T. 24, № 179: 32 – 39.
6. Pajmakova E.A., Vostrikova O.V. Primenenie modeli «Perevernutyj klass» v prepodavanii anglijskoj grammatiki v period distancionnogo obucheniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 8, № 4.

Статья поступила в редакцию 28.02.22

УДК 371.31 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-35-37

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
Shipkova A.A., *MA student, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov; primary school teacher, MOBU "Secondary school 31" (with in-depth study of individual subjects) (Yakutsk, Russia), E-mail: anastasiyashipkova@mail.ru*

TRIZ TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE LESSONS OF THE SURROUNDING WORLD. The article studies a problem of developing creative thinking in younger schoolchildren. TRIZ technology is considered as a solution to the issue. The purpose of the study is to consider the development of creative thinking of students in the lessons of the surrounding world through the theory of solving inventive tasks in the 4th grade. The relevance of the technology lies in the fact that the teacher in the classroom can facilitate a creative, thinking atmosphere, when the child calmly solves various tasks of a creative nature, cognitive activity of schoolchildren is created. Forming children's ability to solve tasks, they are not given direct answers to questions, but are given the opportunity to "face complexity", see the problem and find an inventive way out of it. To identify the level of development of creative thinking of students, two methods were selected: testing "Unfinished Figures" by E.P. Torrens (to identify the creative potential of children) and test drawings "Dorisuika" (to determine the level of creative abilities of children). A number of lessons of the surrounding world were conducted using TRIZ technology and the following techniques are described: "Step by step"; "Good-bad"; "Yes-No"; "Jockey and horse".

Key words: **primary school children, creative thinking, creativity, TRIZ technology, inventive tasks.**

А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
А.А. Шипкова*, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, учитель начальных классов МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 31» (с углубленным изучением отдельных предметов), г. Якутск, E-mail: anastasiyashipkova@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ТРИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Статья посвящена проблеме развития креативного мышления у младших школьников. Как вариант решения вопроса рассматривается технология ТРИЗ. Целью исследования является рассмотрение развития креативного мышления обучающихся на уроках окружающего мира посредством теории решения изобретательских задач в 4 классе. Актуальность технологии заключается в том, что учитель на уроках может создавать творческую, мыслительную атмосферу, где ребенок спокойно решает различные задачи творческого характера, создается познавательная деятельность школьников. Формируя у детей умения решать поставленные задачи, учитель не дает прямые ответы на вопросы, а предоставляет возможность «столкнуться со сложностью», увидеть проблему и найти изобретательный выход из нее. Для выявления уровня развития креативного мышления учащихся были подобраны две методики: тестирование «Незавершенные фигуры» Э.П. Торренса – для выявления творческого потенциала детей; тест-рисунки «Дорисуй-ка» – для определения уровня креативных способностей детей. Был проведен ряд уроков окружающего мира с использованием технологии ТРИЗ, дается описание следующих приемов: «Шаг за шагом»; «Хорошо – плохо»; «Данетка»; «Жокей и лошадь».

Ключевые слова: **младший школьник, креативное мышление, творческие способности, технология ТРИЗ, изобретательские задачи.**

Практически во всех областях требуются специалисты, умеющие не просто действовать по шаблону, а те, которые могут выдвигать новые нестандартные идеи, пути решения различных проблем и т.п. В связи с этим возникает необходимость формирования у будущих членов нашего общества творческих качеств личности или, применяя современную терминологию, креативность.

Цель исследования заключается в том, чтобы рассмотреть развитие креативного мышления обучающихся на уроках окружающего мира посредством теории решения изобретательских задач в 4 классе.

Задачи исследования:

– изучить понятие «креативное мышление»;
– определить уровень креативного мышления у младших школьников;
– рассмотреть технологию ТРИЗ с точки зрения развития креативного мышления;
– организовать и провести ряд уроков с применением ТРИЗ-технологии.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании структуры и содержания понятия «креативное мышление» и использования теории изобретательских задач на уроках окружающего мира.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные практические материалы могут быть использованы на всех уроках в начальной школе.

Перед нами стоит первая задача – раскрыть сущность и понятие «креативное мышление». Креативное мышление – это способность мыслить определенным и оригинальным образом. Это означает нестандартное мышление, чтобы прийти к альтернативным и аутентичным решениям. Откройте для себя последние научные достижения в основе творческого мышления, которые показывают, как мы можем придумывать новые идеи. Что такое креативное мышление, каковы его характеристики? Как говорил А. Маслоу, «креативностью считают творческую направленность, врожденно свойственную всем, но теряемую большинством со временем» [1]. Также Р. Муни выделяет основные подходы к развитию креативных способностей в творчестве: среда, продукт, процесс, творческая личность [2].

Мы все потенциально креативны. Есть издания, в которых обсуждается творческое мышление и креативность. Творческое мышление – это способность идти альтернативными путями на когнитивном уровне. Приведение творческого мышления в движение включает в себя увеличение того, что эксперты называют латеральным, или расходящимся мышлением («мышление нестандартно»), то есть отказ от предвзятых идей. Творческое мышление выделяется своим аутентичным и оригинальным характером. Этот аспект позволяет нам внедрять инновации, избегать логики, чтобы по-разному сталкиваться с проблемами и выходить из рутины.

Творчество обычно ассоциируется с искусством и с увлечениями. Тем не менее креативное мышление может присутствовать во всех областях и во всех задачах, которые мы хотим выполнить. Креативное мышление приводит к очень полезным и хорошим во всех типах ситуаций и во всех типах задач – от самых важных до самых тривиальных.

В школах учеников просят быть творческими, креативными в своих мыслях. Развитие креативного мышления школьника означает развитие конкурентоспособности в продвижении по жизни, альтернативное разрешение жизненных проблем. Способность креативно мыслить не является врожденной для всех, поэтому ее необходимо развивать как навык [3].

Существует множество методов, которые улучшают способность ребенка мыслить нетрадиционно. Выбирая ту или иную методику, педагоги должны обращать внимание на детей, а также на их потребности, интересы или темперамент. Наиболее эффективными и популярными методами являются: 1) метод «Снежок». Ученики обсуждают определенную тему в парах. Затем они выступают группами по четыре человека, а также в группе, которая состоит из 6–8 детей; 2) метод мозгового штурма. Он призван способствовать генерации новых, необычных идей в группе детей. После того, как выдадут свои идеи, участники выбирают наиболее значимую. Цель этого метода, помимо подачи большого количества идей в течение короткого промежутка времени, заключается в том, что дети учатся уважать другие предложения; 3) метод «Фантастические истории». Ученики рассказывают друг другу фантастические истории. История начинается, например, на необычной планете, где возможно все. Дети меняют собственное воображение в соответствии с событиями. Свои фантазии, которые они могут изобразить, например, с помощью рисунков. Здесь рисуют космонавтов и предметы с неординарными характеристиками [4].

Креативное мышление может проявляться во всех заданиях, которые выполняют учащиеся. Творчество тесно связано с креативным мышлением. Оно сочетает в себе воображение и логику, воображение и креативное мышление. Креативное мышление очень полезно во всевозможных ситуациях и задачах. Творческие люди готовы ввязываться в новые дела, переворачивать планы, менять цели, когда это становится необходимым [5].

Следующая задача исследования заключается в проведении диагностики и первичного анализа по уровню развития креативного мышления младших школьников 4 класса (26 детей). Для диагностики были подобраны две методики:

Для выявления творческого потенциала детей – тестирование «Незавершенные фигуры» Э.П. Торренса.

Для определения уровня креативных способностей детей – тест-рисунки «Дорисуй-ка».

Первым проводился тест Торренса «Незавершенные фигуры» с целью измерения развития творческого потенциала учащихся. Результаты теста: 18 – плохо; 18–20 – ниже нормы; 21–23 – несколько ниже нормы; 24–36 – норма; 37–39 – несколько выше нормы; 40–42 – выше нормы; 42 – отлично (табл. 1).

Таблица 1

Показатели теста «Незавершенные фигуры»

Уровень креативности	Количество детей
Ниже оценки «плохо» – 18	19 (73%)
Ниже нормы – 18–20	7 (27%)

По результатам мы можем сделать вывод, что у детей наблюдается низкий уровень креативности. Эти результаты говорят нам о том, что нужно заниматься с классом, развивать их креативное мышление. Также в данном случае нужно помнить о том, что концепция Торренса заключалась в содержании всех показателей (беглость, гибкость, оригинальность). Кроме того, сюда входит абстрактность названия, сопротивление замыканию и разработанность рисунка.

Немного прокомментируем результаты: беглость, гибкость, оригинальность и проработанность можно рассматривать как краеугольные камни творческого мышления. Гибкость немного похожа на беглость в том, что мы работаем с идеями, но в то время как беглость заключается в создании как можно большего количества идей. Гибкость заключается в создании идей, которые отличаются друг от друга. Гибкое мышление является ценным навыком, потому что оно позволяет вам выйти из «мыслительной колеи», чтобы придумать совершенно новую идею.

Следующим этапом было проведение тест-рисунков «Дорисуй-ка» на выявление креативных способностей испытуемых. Результаты отражают креативные возможности воображения и образной памяти испытуемых. Учащимся дают на выполнение рисунка 10 минут. Для каждого ребенка созданы одинаковые условия. Ребенок не ограничен в своей фантазии, ему не мешают и не указывают, как нужно правильно делать.

Нами были выделены 3 уровня креативного мышления школьников:

– высокий уровень – прослеживается законченный рисунок, имеется связь между предметами, в рисунке есть разные формы фигур и т.д. Придумывают другой предмет из какого-либо элемента фигуры;

– средний уровень – практически законченный рисунок, связь между предметами соответствует теме рисунка, некоторые предметы соединяются линиями или продолжают задумку;

– низкий уровень – рисунок незаконченный, связи между различными предметами нет, нарушает границы рамки, в рисунке практически нет никаких фигур, максимум – ломаная, прямая линия или круг (табл. 2.)

Таблица 2

Результаты по тест-рисункам «Дорисуй-ка»

Уровень	4 класс
Высокий (8–10 баллов)	6 (23%)
Средний (4–7 баллов)	15 (58%)
Низкий (0–3 балла)	5 (19%)

Высокий уровень креативного мышления в классе показали всего 5 учеников (19%) – законченные рисунки, прослеживается связь и общая тема. 12 учащихся (46%) относятся к среднему уровню креативности, данная категория ребят выполнила все условия, но видно, что различные предметы или фигуры не до конца дорисованы. 35% учеников (9 человек) показали низкий уровень креативного мышления, здесь ребята не закончили рисунки, общая тема и связь отсутствуют.

Таким образом, можно сделать вывод, что уделяется внимание развитию креативного мышления младших школьников, о чем свидетельствуют результаты диагностик, которые показали, что данное мышление в классе находится в основном на среднем уровне развития.

Для реализации опытно-практической работы выбрали технологию открытого образования «Теория решения изобретательских задач». Можно перечислить несколько преимуществ ТРИЗ-технологии. Во-первых, детский потенциал раскрывается в полной форме. Во-вторых, на уроках у детей активизируется мыслительная деятельность, появляется познавательный интерес, что позволяет ребятам активно вливаться в обсуждение темы, решать разные задачи и т.д. В-третьих, у детей обогащается словарный запас, они много рассуждают, высказывают своё мнение [6].

На наш взгляд, актуальностью данной технологии является то, что учитель на уроках может создавать творческую, мыслительную атмосферу, где ребенок спокойно решает различные задачи творческого характера, создается рабочая и познавательная деятельность школьников. Формируя у детей умения решать поставленные задачи, не даются прямые ответы на вопросы, учителя стараются не вести их к ответу, а предоставляют возможность «столкнуться со сложностью», увидеть проблему и найти изобретательный выход из нее.

Заключительной задачей исследования являлось проведение ряда уроков с применением разных приемов ТРИЗ-технологии. То есть апробировались разработанные уроки с целью формирования креативного мышления у детей младшего школьного возраста.

Во время проведения уроков мы использовали следующие приёмы ТРИЗ:

1. Приём «Шаг за шагом» можно использовать в конце урока как рефлексию. Один ученик встаёт и начинает по одному шагу идти к доске, каждый шаг он должен сопровождать каким-либо определением, фактом, понятием и т.д. из пройденной темы или раздела. Например, на уроке окружающего мира прошли тему «Животноводство в нашем крае». Ученики шагают к доске. И каждый шаг сопровождают названием определенной отрасли. Возьмем в качестве примера птицеводство. Школьники рассказывают, чем эта отрасль занимается, какие домашние птицы туда входят (куры, гуси, утки, индейки), где разводят цыплят, и что для этого нужно. И так далее.

2. «Хорошо – плохо». С помощью этого приёма формируется умение находить положительные и отрицательные стороны в любой ситуации, умение разрешать противоречия, умение критически анализировать ситуацию с разных сторон.

3. «Данетка». Приём помогает всем детям включиться в работу, так как позволяет отвечать всем, не боясь неправильного ответа, также предполагает оценку внимательности детей. Например, на уроке окружающего мира прохождение темы «Природные зоны России», мы загадываем одну природную зону (тайга). Далее дети уже начинают задавать свои вопросы: значимая часть поверхности земли там покрыта льдами? (Нет). Там обитают стада оленей, и снег кругом? (Нет). Это зона занимает самую большую площадь в России? (Да). С вершины бархана, на котором мы стоим, во все стороны видны только одни сыпучие пески? (Нет) и т.д. Таким образом, у детей формируется умение задавать и анализировать вопросы. Дети должны внимательно слушать ребят и учителя и не повторяться в вопросах.

4. «Жокей и лошадь» (А. Каменский) [7]. В данном случае этот приём использовался для формирования культуры поведения в классе и умения нестандартными способами находить верное решение. Класс нужно поделить на две группы, одни будут жокеями, а другие – лошадьми. Первая группа получает карточки с вопросами, а вторая – карточки с ответами. Например, тема «Моря, озёра и реки России». Каждый ребёнок с карточкой вопроса должен найти карточку с правильным ответом. Примерные вопросы: Какова наибольшая глубина Байкала? (1 642 м); Какое море особенно глубоко вдаётся в сушу? (Азовское); Как образно называют озёра? (Голубые глаза Земли); Укажите крупную реку, протекающую в России (Волга) и т.д.

Анализ работы учащихся показал, что к новой теме учащиеся отнеслись с большим интересом, активно участвовали в ее обсуждении, но не все. Также с радостью работали в группах и в парах, но, к сожалению, не всё получалось. Например, когда использовали приём «Жокей и лошадь», мы заметили небольшой минус – это то, что всем детям нужно одновременно ходить по классу, это требует от учителя и от ребят хорошей дисциплины и культуры поведения. Далее, когда в начале урока мы применяли приём «Шаг за шагом», дети могли ошибаться, называя какой-то определенный термин, определение либо быть неподготовленными. Еще можно отметить следующий факт: когда за время одного урока мы не успеваем задействовать весь класс, есть дети, которые очень ярко воспринимают эту обиду. Но после мы обязательно с ними беседуем, объясняем, что кого-то можем не спросить, что не нужно это воспринимать так близко к сердцу и т.д. Наибольшую активность дети проявили на этапе выполнения опытов.

По нашим наблюдениям, использование теории решения изобретательских задач на уроках окружающего мира, позволяет нам заметить, что различные психологические затруднения, барьеры у детей понемногу исчезают. Применение разных методов и приёмов помогают нам снять напряжение, возможно, даже боязнь к чему-то новому, неизведанному. Дети воспринимают разные проблемы, препятствия как очередную задачу, которую нужно будет решить. Также ТРИЗ-технология предоставляет разные задачи, решение которых им пригодится в будущем, в окружающей их среде. Современную ТРИЗ следует рассматривать не только как методологию решения задач или процесс разработки нового продукта, но и как мощный инструмент управления знаниями и решения проблем, содержащих противоречия во многих областях.

Исходя из анализа литературы по теме исследования, проведения диагностики и организации ряда уроков с использованием технологии, делаем выводы. Применение ТРИЗ действительно актуально уже на начальной ступени образования, так как: 1. Работа по профориентации обучающихся начинается уже с 4-го класса. Чувствуя уверенность в силах, проявляя себя в нестандартных ситуациях, анализируя деятельность, ребенок с большей уверенностью выберет то направление, в котором хочет развиваться. 2. На рынок труда выходят профессии, требующие мобильности и предприимчивости: дизайнеры, smm-менеджеры, маркетологи и другие. 3. Используя данную технологию, мы не только формируем психологически приятный, стабильный «климат» в классе, но и налаживаем работу психических процессов ребенка, делая его конкурентоспособным и открытым к социуму.

После внедрения ТРИЗ в структуру урока окружающего мира в классном коллективе отмечается развитие здоровой конкуренции и мотивации; снижение конфликтных ситуаций, так как дети начинают рассматривать их с разных сторон; повышение интереса к творческим и внеурочным занятиям, нестандартным и логическим задачам; продуктивность работы в парах, группах; понимание, что данная форма работы побуждает к активности и желанию узнавать новое; повышение способности делать общие выводы, это касаемо и личных качеств. Таким образом, считаем, что на данном этапе цель и задачи исследования достигнуты.

Следуя положениям практической значимости, допускаем возможность дальнейших исследований по использованию технологии ТРИЗ на других уроках в начальной школе, а также проведение интегрированных уроков с целью выявления вероятности ускоренной динамики развития креативного мышления.

Библиографический список

1. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
2. Лук А.Н. *Психология творчества*. Москва: Наука, 2000.
3. Меерович М.И., Шрагина Л.И. *Технология творческого мышления*. Москва: Альпина Бизнес букс, 2008.
4. Шрагина Л.И. Психологические аспекты использования ТРИЗ в учебном процессе. *Педагогика*. 1999; Выпуск 6: 39 – 45.
5. Петров В.М. *Думай иначе. Креативное мышление*. Москва: СОЛОН-Пресс, 2020.
6. Кукалев С.В. *Правила творческого мышления или тайные пружины ТРИЗ*: учебное пособие. Москва: Форум: Инфра-М, 2014.
7. Гузеев В.В. Дистанционные технологии и обучение. *Эффективные образовательные технологии*. Выпуск 1. 2008. Available at: https://batalina.ucoz.ru/index/didakticheskie_priemy_obuchenija_2/0-32

References

1. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
2. Luk A.N. *Psihologiya tvorchestva*. Moskva: Nauka, 2000.
3. Meerovich M.I., Shragina L.I. *Tehnologiya tvorcheskogo myshleniya*. Moskva: Al'pina Biznes buks, 2008.
4. Shragina L.I. Psihologicheskie aspekty ispol'zovaniya TRIZ v uchebnom processe. *Pedagogika*. 1999; Vypusk 6: 39 – 45.
5. Petrov V.M. *Dumaj inache. Kreativnoe myshlenie*. Moskva: SOLON-Press, 2020.
6. Kukalev S.V. *Pravila tvorcheskogo myshleniya ili tajnye pruzhiny TRIZ*: uchebnoe posobie. Moskva: Forum: Infra-M, 2014.
7. Guzeev V.V. Distancionnye tehnologii i obuchenie. *`Effektivnye obrazovatel'nye tehnologii.* Vypusk 1. 2008. Available at: https://batalina.ucoz.ru/index/didakticheskie_priemy_obuchenija_2/0-32

Статья поступила в редакцию 21.02.22

УДК 371.388 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-37-39

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
Pukhova A.V., *MA student, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Nastya.Puxova.93@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT DEPENDING ON THE LANGUAGE ENVIRONMENT AND SOCIAL SPACE. The article studies a problem of development of logical thinking in younger schoolchildren. As a solution to the problem, the pedagogical condition of the socio-cultural environment with the peculiarities of the natural use of the language of students in different social agglomerations is considered. The aim of the study is to monitor the development of logical thinking of a younger student depending on the language environment and social environment. The article consistently describes the following tasks: analysis of the consideration of the concept of "Logical thinking"; the study of the development of logical thinking of a younger student depending on the social environment in a polyethnocultural environment; the development of a classification of cultural differences of younger students of the same ethnic composition depending on the language environment and social environment; the definition of criteria for the development of logical thinking of subjects and the implementation of diagnostic work using the methods "Exclusion of concepts", "Definition of concepts", "Sequence of events". The research was carried out in three different schools, according to the differentiation of cultural differences.

Key words: **logical thinking, primary school student, language environment, social space, socio-cultural environment.**

А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
А.В. Пухова*, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: Nastya.Puxova.93@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ И СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ

Статья посвящена проблеме развития логического мышления у младших школьников. Как вариант решения вопроса рассматривается педагогическое условие социокультурной среды с особенностями естественного использования языка обучающихся в разных социальных агломерациях. Целью исследования является изучение развития логического мышления младшего школьника в зависимости от языковой среды и социального окружения. В статье последовательно дается описание выполнения следующих задач: анализ рассмотрения понятия «логическое мышление»; изучение развития логического мышления младшего школьника в зависимости от социального окружения в полиэтнокультурной среде; разработка классификации культурных отличий

младших школьников одного этнического состава от языковой среды и социального окружения; определение критериев развития логического мышления испытуемых и реализация диагностической работы по методикам «Исключение понятий», «Определение понятий», «Последовательность событий». Исследования были проведены в трех разных школах соответственно дифференциации культурных отличий.

Ключевые слова: **логическое мышление, младший школьник, языковая среда, социальное окружение, социокультурная среда**.

В современном мире начальное образование стремится помочь учителю осознать навыки каждого ученика и создать условия, в которых развитие детей младшего школьного возраста может осуществляться индивидуально и за пределами образовательных учреждений. Объекты и явления в реальном мире обладают свойствами, которые воспринимаются с помощью центральных психических процессов, таких как ощущение и восприятие. А также те свойства и отношения, которые можно понять только косвенно и через обобщение, т.е. через мышление. Мышление есть мыслительный процесс, отражение общей объективной действительности, представляющей высший уровень человеческих знаний [1].

Цель исследования: изучить развитие логического мышления младшего школьника в зависимости от языковой среды и социального окружения.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие «логическое мышление».
2. Рассмотреть развитие логического мышления младшего школьника в зависимости от социального окружения в полиэтнокультурной среде.
3. Разработать классификацию культурных отличий младших школьников одного этнического состава зависимости от социальной и языковой среды.
4. Определить критерии развития логического мышления испытуемых и провести диагностическую работу по методикам «Исключение понятий», «Определение понятий», «Последовательность событий».

Теоретическая значимость исследования: выявление и обоснование условий, способствующих развитию логического мышления младшего школьника в зависимости от языковой среды и социального окружения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его выводов в педагогическом процессе по развитию логического мышления младших школьников.

Перед нами стоит первая задача – раскрыть сущность логического мышления. В трудах А.Н. Леонтьева мышление служит главным образом решением проблем, вопросов, задач, с которыми люди постоянно сталкиваются. Решение проблем всегда должно давать человеку новое понимание [2]. По мнению Р.С. Немова, «логическое мышление есть подробное, строго последовательное рассуждение, в котором человек снова и снова возвращается к применению логических операций и рассуждений, и ход этого рассуждения можно проследить от начала до конца и проверить на правильность путем соотнесения с известным» [3]. Логическое мышление предполагает, что ребенок умеет выполнять основные логические операции: обобщение, анализ, сравнение, классификация. Предоставить необходимые педагогические условия для проявления способностей, инициативы, самостоятельности и творчества учащихся – одна из основополагающих задач современной школы.

Второй задачей исследования выступает рассмотрение развития логического мышления младшего школьника в зависимости от социального окружения в полиэтнокультурной среде. Здесь уместно рассмотреть термин «поликультурность», который используется во втором поколении ФГОС и имеет особое значение: принцип сохранения и интеграции культурной идентичности человека в многонациональном обществе, позволяющий налаживать толерантные отношения между разными национальностями и воспитывать культуру межнационального общения [4]. О.В. Гукаленко подчеркивает основные функции поликультурного образовательного пространства, такие как «продуктивное взаимодействие с представителями других культур, создание условий и механизмов социальной и образовательной безопасности детей и молодежи в поликультурном обществе» [5].

Культура влияет на контекст, в котором развивается и проявляется логическое мышление. Другими словами, человек аргументирует информацию, известную из предыдущего опыта. Неспособность выполнить конкретную когнитивную задачу не должна приводить к ожиданиям того, что другие задачи не будут выполнены, а также указывать на отсутствие базового когнитивного процесса.

Культура, согласно Ж. Пиаже, «влияет на когнитивное развитие через факторы культурной передачи, включая образование, обычаи и социальные институты, которые существенно отличаются друг от друга в сферах жизнедеятельности человека» [6].

Для того чтобы узнать, как влияет социальное окружение в полиэтнокультурной среде на логическое мышление младших школьников, мы провели исследование. Его цель – изучить влияние и воздействие языковой среды на развитие логического мышления детей.

Для определения отличий влияния среды разработали классификацию культурных отличий младших школьников одного этнического состава в зависимости от социальной и языковой среды. Чтобы четко дифференцировать эти отличия, представляем три среды роста и развития ребенка:

1. Городская среда с русским языком. Русский язык выступает как доминирующая социальная культура, независимо от этнического состава общества.
2. Городская билингвальная среда. Данная среда погружает ученика в билингвальную языковую среду, в которой оба языка становятся неотъемлемой частью – как и русский, так и родной. У ребенка свой опыт взаимодействия с окружающей действительностью по мере смены деятельности и при этом использует двуязычие, исходя из конкретной социальной ситуации.
3. Сельская моноязычная среда. Ребенок находится в сфере родного языка и самобытной культуры. Здесь везде общаются только на родном языке: дома, в магазине, в школе, но при этом русский язык знают и легко могут использовать по мере необходимости, исходя тоже из конкретной социальной ситуации.

Таким образом, определив три среды развития ребенка, мы провели диагностическую работу с целью развития логического мышления обучающихся в зависимости от языковой среды и социального окружения. Исследования были проведены в трех разных школах соответственно нашей дифференциации культурных отличий. Это городская школа с русскими классами (школа № 30 г. Якутска), городская национальная школа с родным языком обучения (школа «Айыы кыьата» г. Якутска) и сельская школа в Усть-Алданском районе Якутии. Рассмотрим более подробно языковые отличия и социальное окружение культурной разнородности этих школ:

1. Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 30 имени В.И. Кузьмина» ГО «г. Якутск». Здесь в основном учатся дети, которые говорят только на русском языке и не владеют родным языком. Общая численность учащихся – 1 594. Год основания: 1973 г. Язык обучения: русский.
2. МОБУ «Национальная гимназия «Айыы Кыьата»» ГО «г. Якутск». Преобладают дети саха, которые владеют и родным, и русским языком, т.е. мы видим билингвальную среду, в которой оба языка становятся обязательной частью образования. Школа находится в центре Якутска. Общая численность учащихся – 1498. Дата создания: 1 сентября 2005 г. Языки обучения: русский и якутский.
3. МБОУ «Курбусахская средняя общеобразовательная школа имени Н.Н. Окоемова» Усть-Алданского района в центральной части Якутии. Наблюдается преобладание моноязычной среды, в которой дети и учителя – саха – в основном говорят на родном языке в бытовой обиходной ситуации, при этом русский язык не остается в стороне. Общая численность учащихся – 100. Дата создания: 1929 г. Языки обучения: русский и якутский.

Для реализации исследования мы выбрали нейтральную социальную ситуацию вне школы для изучения того, как культура влияет на логическое развитие испытуемых? Наблюдали, записывали на видео их разговоры в школе, в музеях и в библиотеках. А также проанализировали их действия в классе и на улице. В итоге пришли к выводу, что в других местах речь детей была существенно богаче, чем на уроках. Для точности нами были определены критерии развития логического мышления детей: быстрота, точность, правильность ответов, осознанность. Критерии оценки реализовались по следующим методикам:

1. «Исключение понятий». Оценивается умение классифицировать и анализировать. Учащимся предлагается 17 рядов слов. В каждом ряду четыре слова объединены общим родовым термином, пятое к нему не относится.
2. «Определение понятий» – одна из самых известных диагностических процедур, позволяющих определить уровень сформированности мысли и выявить специфические задержки в интеллектуальном развитии. Младшему школьнику предлагается определить значение слов в зависимости от письменной способности, записывают их определения или проговаривают их вслух.

Таблица 1

Результаты распределения критериев логического мышления испытуемых по школам

Критерии	Городская школа	Городская школа с родным языком	Сельская школа с родным языком.
Быстрота	14%	28%	25%
Точность ответов	28%	14%	25%
Правильность ответов	28%	30%	25%
Осознанность	30%	28%	25%

3. «Последовательность событий». Данный метод изучения представляет собой задачу понять смысл сюжета, представленного в образах, предъявляемых испытуемому не по порядку. Позволяет исследовать такие мыслительные качества, как процесс обобщения и способность к установлению причинно-следственных связей, а также выявляет у ребенка уровень развития речи, произвольного внимания, произвольной регуляции деятельности и кругозора. В качестве тестового материала используются от 4 до 6 движущихся картинок, которые предъявляются испытуемому в неправильном порядке [7].

Для того чтобы узнать, как культура влияет на логическое развитие ребенка и как проявляется логическое мышление, места проведения наблюдения были выбраны в естественной социальной среде, такие как школа, музей, дом культуры, сельская библиотека. В результате были получены следующие данные (табл. 1).

Как видно на табл. 1, при сравнении результатов выявлено, что проценты детей сельской школы выше, чем городских. Предполагаем, что дети, которые владеют родным языком, выполняют более сложные интеллектуальные задачи. Потому что социальное окружение в зависимости от языковой среды влияет на контекст проявления логического мышления, то есть мышление и речь всегда адаптируемы к внешним обстоятельствам. После проведения методик мы пришли к выводу, что развитие логического мышления зависит от языкового сознания обучающихся. Речь является двигателем мышления. Набирается определенный набор опыта в свободных перемещениях в социальной среде. Опыт обогащается критериями логического мышления: быстротой, точностью и правильностью ответов. Имеется в виду, что спонтанная речь таких детей богаче вынужденной, например, на уроке, там, где есть авторитет учителя.

Таким образом, можно сделать вывод, что социальное окружение в зависимости от языковой среды влияет на контекст, в котором развивается и проявляется логическое мышление. Другими словами, человек, исходя из предыдущего опыта получения знания и умения, проявляет логическое мышление и работает с информацией. И невыполнение той или иной познавательной задачи не должно вести к ожиданию невыполнения других задач или указывать на отсутствие фундаментального познавательного процесса. Нами дальше планируется наблюдение за детьми и в других социальных условиях, например, провести исследование в продуктовых магазинах, и дать задание решить составную математическую задачу с компонентами вычислительных действий согласно программе соответствующего класса. В итоге назрела новая задача продемонстрировать и совершенствовать предыдущий опыт вычислительных действий ребенка на практике, ориентированный на жизненную компетенцию на примере социокультурных условий в зависимости от языковой среды.

Библиографический список

1. Белошистая А.В. *Развитие логического мышления младших школьников*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2021.
2. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии*: учебное пособие для вузов по специальности «Психология». Москва: Смысл, 2000.
3. Немов Р.С. *Общая психология*: в 3 т. *Воображение и мышление:* учебник и практикум: в 4 кн. Москва: Юрайт, 2020; Т. II.
4. Ильинская И.П. Современный младший школьник в поликультурной среде: вариативность образовательных парадигм и воспитание личности. *Береги*ня. 2017; Выпуск 4.
5. Гукаленко О.В. Поликультурное образовательное пространство как фактор социально-педагогического обеспечения безопасности детей и молодежи. *Ценности и смыслы*. 2014; Выпуск 4.
6. Пиаже Ж. *Логика и психология*. *Избранные психологические труды*. Москва; Просвещение, 1969.
7. Методика для оценки логического мышления. *Альманах психологических тестов.* 1995: 141 – 142.

References

1. Beloshistaya A.V. *Razvitie logicheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2021.
2. Leont'ev A.N. *Lekcii po obschej psihologii*: uchebnoe posobie dlya vuzov po special'nosti «Psihologiya». Moskva: Smysl, 2000.
3. Nemov R.S. *Obschaya psihologiya*: v 3 t. *Voobrazhenie i myshlenie:* uchebnik i praktikum: v 4 kn. Moskva: Yurajt, 2020; T. II.
4. Il'inskaya I.P. Sovremennyj mladshij shkol'nik v polikul'turnoj srede: variativnost' obrazovatel'nyh paradigm i vospitanie lichnosti. *Bereginya*. 2017; Vypusk 4.
5. Gukalenko O.V. Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo kak faktor social'no-pedagogicheskogo obespecheniya bezopasnosti detej i molodezhi. *Cennosti i smysly.* 2014; Vypusk 4.
6. Piazhe Zh. *Logika i psihologiya*. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva; Prosveschenie, 1969.
7. Metodika dlya ocenki logicheskogo myshleniya. *Al'manah psihologicheskih testov.* 1995: 141 – 142.

Статья поступила в редакцию 06.03.22

УДК 37.013+378.14 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-39-41

Lavrentieva Z.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation University (Novosibirsk, Russia), E-mail: lzi53@mail.ru*

FUNCTIONS OF USING CASES IN MILITARY PEDAGOGY. The article deals with improving the pedagogical training of future officers to work with military personnel. Due to the increased attention to military-political activities in the Armed Forces, cadets and trainees of advanced training courses need to master additional professional competencies aimed at creating a stable moral climate in military collectives. The use of case studies is one of the most effective ways to organize training in today's rapidly changing social reality. The scientific novelty of the article lies in the definition of the functions of the use of cases in military pedagogy. Because of the praxeological approach, the specific features of the training, motivational-mobilization, communicative, prognostic and diagnostic functions of the use of cases in military education was highlighting. The results of empirical research presented in the article convincingly prove that the solution of cases allows you to accumulate and use pedagogical actions in solving the tasks of managing a military team. The practical significance of the study lies in the possibility of using criteria for assessing the pedagogical competencies of students in the process of solving cases.

Key words: **military pedagogy, cadets, teaching methods, educational functions, cases.**

З.И. Лаврентьева*, д-р пед. наук, доц., Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: lzi53@mail.ru*

ФУНКЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙСОВ В ВОЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Статья посвящена совершенствованию педагогической подготовки будущих офицеров к работе с военнослужащими. В связи с усилением внимания к военно-политической деятельности в Вооруженных Силах РФ курсанты и слушатели курсов повышения квалификации нуждаются в освоении дополнительных профессиональных компетенций, направленных на создание устойчивого нравственного климата в военных коллективах. Использование кейсов является одним из эффективных способов организации обучения в современной быстро меняющейся социальной действительности. Научная новизна статьи заключается в определении функций использования кейсов в военной педагогике. На основе праксеологического подхода выделены специфические черты обучающей, мотивационно-мобилизационной, коммуникативной, прогностической и диагностической функции использования кейсов в военном образовании. Представленные в статье результаты эмпирического исследования убедительно доказывают, что решение кейсов позволяет накапливать и использовать педагогические действия в решении задач управления воинским коллективом. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования критериев оценки педагогических компетенций обучающихся в процессе решения кейсов.

Ключевые слова: **военная педагогика, курсанты, методы обучения, образовательные функции, кейсы.**

Актуальность статьи определяется тем, что усиление внимания к военно-политической работе с военнослужащими в современном нестабильном мире требует изменений в обучении и профессиональном становлении будущих офицеров в российских военно-учебных заведениях. Приказ № 404 Министра обороны Российской Федерации от 22 июля 2019 г. «Об организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации» значительно

расширяет содержание и указывает на необходимость совершенствования способов работы с личным составом в воинских подразделениях [1]. Актуализируется задача формирования дополнительных профессиональных компетенций должностных лиц, в том числе и будущих офицеров.

Вместе с тем наблюдается противоречие между потребностью в военных кадрах, способных на современном уровне организовывать военно-политическую работу в войсках, и слабой разработкой теоретической базы использования педагогических средств обучения курсантов военных институтов в современных условиях. Проблема заключается в выявлении дополнительных педагогических ресурсов традиционных средств и научном обосновании эффективности внедрения инноваций в образовательные программы по военной педагогике. Целью данной статьи является научное обоснование и экспериментальная проверка педагогических функций кейсов в военном образовании. Необходимо определиться в теоретико-методологическом обосновании изучения педагогических функций кейсов; научно обосновать перечень функций кейсов в военном образовании; представить особенности использования кейсов в процессе диагностической деятельности специалистов военной работы.

В качестве методологических рамок изучения педагогических функций кейсов в военном образовании выбрана праксеология. Праксеология – это философское учение о действиях, опосредованных ценностями и этикой достижения поставленных целей [2, с. 80]. Оно ориентирует исследователей на выявление рациональных форм организации действий человека, направленных на изменение природы, общества и самого человека [3; 4].

В педагогической науке праксеология фокусируется на действиях специалистов, осуществляющих образовательную и воспитательную деятельность. В связи с тем, что педагогическое действие является основной функциональной единицей педагогической деятельности, праксеологический подход предполагает обращение к процессуальной стороне деятельности с целью ее оптимизации, выявление целесообразности и рациональности педагогических действий и операций, так как педагогическое действие является основной функциональной единицей педагогической деятельности [5]. Как отмечают И.А. Колесникова и Е.В. Титова, «педагогическая праксеология раскрывает не только оптимальный образ действий, но и необходимый образ мыслей о действии. Эта наука рассказывает не только о том, что и как делать педагогу, но и как рационально думать, чтобы хорошо делать» [6, с. 4]. Для нашего исследования опора на праксеологию означает обращение внимания на набор и содержание действий, позволяющих специалистам в области военно-политической деятельности действовать при решении педагогических задач осознанно, целенаправленно, рационально и с соблюдением этических норм.

Важным моментом праксеологических рамок исследования выступает возможность «выявления новых ресурсов воспитания, которые внешне не кажутся педагогически целесообразными» [7, с. 21]. В нашем случае речь идет о том, чтобы наряду с дисциплинарными методами организации жизнедеятельности воинского коллектива будущие офицеры умело использовали и педагогические.

Кроме того, праксеологический подход в педагогике тесным образом связан с понятием «функция». Функция – это организованная система профессиональных действий, которые подчинены конкретным целям и задачам педагогической деятельности. Они определяют направленность профессиональных и личностных активностей специалиста. В научных работах выделяются как крупные классы педагогических функций – обучающая, развивающая, воспитывающая, так и более дифференцированные – диагностическая, прогностическая, информационная, организаторская, коммуникативная, мотивационная, рефлексивная, оценочная [8]. Праксеология указывает, каким образом набор и содержание профессиональных педагогических действий проявляется в контексте той или иной функции. Данный методологический подход позволяет в качестве предмета исследования выделить конкретный способ, составляющий ядро педагогических действий. В нашем случае это будет использование кейсов.

Методом нашего исследования выступает анализ теоретических положений, позволяющих определить функции использования кейсов в военной педагогике в целом и в военно-политической деятельности в частности.

Педагогические функции использования кейсов. Кейс в переводе на русский язык означает набор обстоятельств в конкретной ситуации. Кейсы в педагогике стали применяться с целью формирования у обучающихся способности переноса теоретических знаний на решение практических задач. В данном случае ведущей функцией использования кейсов признается обучающая. С помощью кейсов определяются необходимые действия, вытекающие из теории, и отрабатываются дополнительные действия, позволяющие разрешить конкретную ситуацию. Происходит слияние теории и практики. Причем практики актуальной, выраженной в современном производстве или современных общественных отношений.

Обращение к обучающей функции кейсов в военной педагогике крайне важно, так как педагогическая позиция руководителя воинского подразделения в настоящее время приобретает все большее значение и играет немаловажную роль в качественном выполнении боевых задач и организации повседневной жизнедеятельности. Вместе с тем набора педагогических действий ответственным лицам не всегда хватает. Обсуждение кейсов способствует тому, что наряду с задачей, которую необходимо увидеть, разглядеть в конкретной ситуации, важно определиться с действиями, позволяющими разрешить задачу. Копилку таких педагогических действий и позволяет создавать обучающая функция использования кейсов.

Важно включить обучающихся в составление кейсов в период прохождения практики в войсках, чтобы это были не надуманные, а действительно встречающиеся в воинских коллективах ситуации. В данном случае на первый план выдвигается мотивационно-мобилизационная функция использования кейсов. Обсуждение кейсов позволит курсантам проверить, насколько поддержаны будут другими участниками групповой дискуссии примененные педагогические действия, простимулирует поиск других способов решения задач, мотивирует накапливать варианты поведения в зависимости от обстоятельств. Мотивационно-мобилизационная функция реализуется и тогда, когда в содержание кейсов включаются резкие перемены обстановки в воинских коллективах.

Коммуникативная функция актуализируется в том случае, если решение кейсов происходит в группе обучающихся. Для того чтобы получился обмен коммуникациями, необходимо в содержание кейса включить все три обязательных компонента: саму ситуацию, два примера ее разрешения в разных военных подразделениях, схему письменного заполнения собственного варианта действий. Желательно всем микрогруппам предложить одинаковые наборы, чтобы обмен коммуникациями создавал не искусственную соревновательную атмосферу, а был направлен на аргументированность суждений. Кроме того, коммуникативная функция фокусирует внимание курсантов на умении называть совершенно определенно те или иные педагогические действия, отвечая на вопросы: что будете делать? Какие приемы взаимодействия использовать? Как додумались до такого решения?

Решение кейсов способствует накоплению прогностических действий курсантов. Данная функция использования кейсов чрезвычайно важна в современном мире, когда множество ситуаций носит неопределенный или быстро меняющийся контекст [9]. Прогноз в современной военной педагогике – это способность предвидеть развертывание отношений и взаимодействий в воинском коллективе при решении задач в ситуации неполной, противоречивой, изменчивой информации. В этом случае речь идет не о правильности или ошибочности набора действий командира, а о характере решения ситуации. В качестве критериев набора и содержания педагогических действий при реализации прогностической функции может выступать скорость принятия решения, вариативность предложенных действий, адаптивность или применимость предложенных моделей поведения.

Особое внимание уделим диагностической функции решения кейсов. Подчеркнем, что в отличие от тестов, кейс не имеет единственно верного решения. Следовательно, и критерии диагностики должны носить, как и при реализации прогностической функции, иные, чем когнитивные, показатели. В качестве возможных показателей диагностики поведения курсантов при решении кейсов могут быть степень включенности в решение кейса, проявление лидерских качеств, творческий подход к решению проблемы, демонстрация диапазона причинно-следственных связей, гибкость мышления, проявляющиеся качества личности. Критерии и показатели личностных изменений тоже необходимо проговорить с курсантами заранее и обязательно показать специфику командирского и педагогического поведения в коллективе военнослужащих.

При подведении итогов, в том числе и с помощью анализа видеофиксации самой процедуры решения кейса, диагностическая функция переплетается с рефлексивной. Кейс может считаться решенным только тогда, когда обсуждается самочувствие курсантов при решении кейсов.

В диссертационном исследовании, проведенным подполковником Ноздрачевым А.А. под нашим руководством, кейсы использовались с целью выявления отношения младшего начальствующего состава вневедомственной охраны войск национальной гвардии РФ к ситуациям коррупционного характера [10]. Было предложено три типа кейсов: «Завуалированная взятка»; «Служебный подлог»; «Превышение должностных полномочий». Принятые решения дифференцировались по следующим показателям: соответствующие нормативам; носящие признаки противоправности; имеющие нестандартное, но адекватное решение.

В результате решения кейсов на курсах повышения квалификации среди 200 респондентов самый высокий показатель нормативности был продемонстрирован при решении кейсов по теме «Превышение должностных полномочий» – 85% респондентов. Нормативность в кейсе «Завуалированная взятка» обнаружилась у 73% участников, а при решении ситуаций «Служебный подлог» – у 70%. Несмотря на то, что показатели в целом были продемонстрированы высокие, что совершенно понятно при учете состава участников обсуждения, в ситуации отсутствия непосредственного правового контроля респонденты уменьшали возможности нормативного поведения.

Закономерно выделилось небольшое количество респондентов, предлагающих решения, носящие признаки противоправности. Вместе с тем наибольший процент таких опрошенных проявился при решении кейсов «Завуалированная взятка» (6%). Все это свидетельствует о том, что современные специалисты вневедомственной охраны не имеют четких представлений о том, как действовать в ситуации неопределенной, неполной информации.

Творческое решение проблемы чаще всего находилось при решении кейсов из группы «Служебный подлог» (там, где нормативность оказалась самой низкой). Однако в целом на творческое решение кейсов выходило не более 7–9% слушателей курсов.

Полученные данные наглядно свидетельствуют о том, что для респондентов внешний контроль антикоррупционного поведения играет более существенную роль, чем внутренний. Они не вычленяют и не предлагают такие действия, которые были быть связаны с их личностными, непрофессиональными качествами. Рефлексия полученных данных показала, что подавляющее большинство участников решения кейсов не связывают снижение коррупции со своей ответственностью. Они надеются на усиление репрессивных мер или повышение оплаты труда. Личные убеждения и морально-волевые качества не признаются в качестве возможных условий снижения коррупции.

С целью разрешения обнаруженного с помощью кейсов противоречия, на наш взгляд, необходимо сформировать у младшего начальствующего состава вневедомственной охраны войск национальной гвардии РФ не просто антикоррупционное поведение, а антикоррупционную позицию. Под позицией понимается единство профессионального и личностного состояния, отрицающего коррупцию с точки ее отрицательного влияния на целостность личности. Следовательно, ориентация на диагностическую функцию в процессе решения кейсов обеспечивает как овладение разнообразными педагогическими действиями, направленными на организацию жизнедеятельности воинского коллектива, так и позволяет увидеть в ситуации более глубокие, тонкие психолого-педагогические процессы и научиться управлять ими [11].

Быстро меняющийся мир и существенные перемены в жизнедеятельности воинских коллективов актуализируют проблему совершенствования военно-педагогического образования. Одним из методов усиления внимания в процессе профессиональной подготовки и переподготовки начальствующего состава к педагогическим средствам работы с военнослужащими выступает метод решения кейсов. Использование праксеологического подхода позволяет рассматривать процесс решения кейса как накопление педагогических действий, важных для создания устойчивого эмоционального и нравственного состояния членов воинского коллектива.

В военной педагогике кейсы ориентированы на реализацию обучающей, мотивационно-мобилизационной, коммуникативной, прогностической и диагностической функций. Обращение к комплексу педагогических функций в процессе решения кейсов позволяет формировать личностное отношение к тому или иному социальному явлению в воинском коллективе, актуализирует деятельностные усилия при решении педагогических задач, стимулирует принятие решений на основе общих педагогических закономерностей, мотивирует осуществить переоценку реальных событий, научает действовать в ситуации неполной информации и развивает творческие способности.

Обращение к критериям, выходящим за пределы когнитивного поведения при решении кейсов, обогащает военную педагогику знаниями об использовании кейсов при оценке готовности курсантов и действующих офицеров к педагогическим способам организации жизнедеятельности воинского коллектива и организации военно-политической работы с военнослужащими.

Библиографический список

1. *Об организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации*. Приказ № 404 Министра обороны Российской Федерации от 22 июля 2019 г. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=785845#8JWqtySWUoV8KYEf1
2. Павлович А.А. Праксиология науки и их праксеологические возможности. *Технологос*. 2010; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/praksiologiya-nauk-i-ih-prakseologicheskie-vozmozhnosti-1
3. Канке В.А. *Этика ответственности. Теория морали будущего*. Москва: Логос, 2003.
4. Капп Э., Кунов Г., Нуаре Л., Эспинас А. *Роль орудия в развитии человека*. Ленинград: Рабочее издательство «Прибой», 1925.
5. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности. *Письма в Эмиссия*. Офлайн: электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). 2010. Available at: http://www.emissia.org/offline/2010/1436.htm
6. Колесникова И.А., Титова Е.В. *Педагогическая праксеология*. Москва: Академия, 2005.
7. Лаврентьева З.И. Изучение фундаментальных проблем воспитания в научных исследованиях аспирантов. *Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов*: материалы международной научно-практической конференции. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2020: 17 – 24.
8. Рыхлова Н.Н. Генезис функций педагогической деятельности *Вестник ПАГС*. 2008; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-funktsiy-pedagogicheskoy-deyatelnosti-1
9. Серебренников С.В., Лаврентьева З.И. Теоретические основы изучения прогностической компетенции у будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. *Успехи гуманитарных наук*. 2021; № 8: 42 – 45.
10. Ноздрачев А.А. Приемы и методы формирования антикоррупционной позиции вневедомственной охраны. *Вестник государственного гуманитарно-технологического университета*. 2021; № 4: 45 – 51.
11. Ноздрачев А.А., Лаврентьева З.И. Педагогические принципы формирования антикоррупционной позиции младшего командного состава вневедомственной охраны войск национальной гвардии Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 126 – 128.

References

1. *Ob organizacii voenno-politicheskoj raboty v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii*. Prikaz № 404 Ministra oborony Rossijskoj Federacii ot 22 iyulya 2019 g. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=785845#8JWqtySWUoV8KYEf1
2. Pavlovich A.A. Praksiologiya nauki i ih prakseologicheskie vozmozhnosti. *Tehnologos*. 2010; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/praksiologiya-nauk-i-ih-prakseologicheskie-vozmozhnosti-1
3. Kanke V.A. *`Etika otvetstvennosti. Teoriya morali buduschego*. Moskva: Logos, 2003.
4. Kapp `E., Kunov G., Nuare L., `Espinas A. *Rol' orudiya v razvitii cheloveka*. Leningrad: Rabochee izdatel'stvo «Priboj», 1925.
5. Lyubogor O.V. Prakseologicheskij podhod k analizu rezul'tativnosti pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Pis'ma v `Emissiya*. Oflajn: `elektronnoe nauchnoe izdanie (nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal). 2010. Available at: http://www.emissia.org/offline/2010/1436.htm
6. Kolesnikova I.A., Titova E.V. *Pedagogicheskaya prakseologiya*. Moskva: Akademiya, 2005.
7. Lavrent'eva Z.I. Izuchenie fundamental'nyh problem vospitaniya v nauchnyh issledovaniyah aspirantov. *Fundamental'nye problemy vospitaniya v usloviyah sovremennyh social'nyh processov*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: OOO «Nemo Press», 2020: 17 – 24.
8. Ryhlova N.N. Genezis funkcij pedagogicheskoj deyatel'nosti *Vestnik PAGS*. 2008; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-funktsiy-pedagogicheskoy-deyatelnosti-1
9. Serebrennikov S.V., Lavrent'eva Z.I. Teoreticheskie osnovy izucheniya prognosticheskoj kompetencii u buduschih oficerov vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2021; № 8: 42 – 45.
10. Nozdrachev A.A. Priemy i metody formirovaniya antikorrupcionnoj pozicii vnevedomstvennoj ohrany. *Vestnik gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta*. 2021; № 4: 45 – 51.
11. Nozdrachev A.A., Lavrent'eva Z.I. Pedagogicheskie principy formirovaniya antikorrupcionnoj pozicii mladshego komandnogo sostava vnevedomstvennoj ohrany vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 126 – 128.

Статья поступила в редакцию 02.03.22

УДК 316.47 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-41-43

Litvinova N.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: LN7766@mail.ru*

SUBJECTIVE ACTIVITY OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE. The article discusses significance of formation of the subjectivity of future psychologists as an important component of professional competence. Subjectivity is understood through the ability to broadcast its own positive thinking and subjective well-being and manifests itself in such qualities of personality as awareness of their own needs, motifs, values (respectively, the characteristics of self-assessment, emotional features) and psycho-emotional self-regulation. The main preinfooters of the subject activity of the personality are the adoption of the responsibility for the events occurring in the life activity, the fact of the existence of the relationship between understanding, awareness, their own elections and the event series of life (S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, K.A. Abulkhanova-Slavskaya, D.N. Finds, partly by B.G. Ananev, B.F. Lomov, K. Rogers, etc.). The results of a multifactorical study of the personality of students of psychologists indicate the need for psychotherapeutic support of the above-mentioned property properties. Disfunctions of individual style of self-regulation are revealed, among them there is inadequately understated self-esteem, emotional assault, creativity deficit. The basis of psychotherapeutic accompaniment is adopted by the ideas of D.A. Leontyev on the relationship of personal meaning and

events of vital activity. The psychotherapeutic process meant a comparison of the reference and real models, expressed in the content of semantic levels: self-esteem reflection, goaling, event and result (relative to a specific situation). The meaningful differences ("deviations, retreat from the standard") became the psychotherapeutic target of psychotherapeutic work. The results of secondary psychological diagnostics showed statistically significant reliable changes in the simulation indicator. Students have gained the ability to generate a positive connotation of situations and vital events, regardless of their emotional sign at the current time. They learned how to notice the details relating to the external and internal conditions of activity.

Key words: **identity subjective, subjective well-being, self-esteem, counselor, motifs, needs, psycho-emotional self-regulation, creativity.**

***Н.Ю. Литвинова**, канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: LN7766@mail*

СУБЪЕКТНАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается значимость формирования субъектности будущих психологов как важного компонента профессиональной компетенции. Субъектность мы рассматриваем как способность транслировать собственное позитивное мышление, субъективное благополучие, что находит проявление в таких качествах личности, как осознанность собственных потребностей, мотивов, ценностей и психо-эмоциональной саморегуляции. Основные сигнификаторы субъектной активности личности – принятие ответственности за происходящие в жизнедеятельности события, факты существования взаимосвязи между осмыслением, осознанием, собственным выбором и событийным рядом жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Брушлинский, А.К. Осницкой, А.Г. Асмолов, К.А Абульханова-Славская, К. Роджерс и др.). Проведены исследования личности студентов-психологов, указывающие на необходимость психотерапевтического сопровождения вышеуказанных свойств личности. Выявлены дисфункции индивидуального стиля саморегуляции, неадекватно заниженная самооценка, эмоциональная закрепощенность, дефицит креативности. За основу психотерапевтического сопровождения приняты идеи Д.А. Леонтьева о взаимосвязи личностных смыслов и событий жизнедеятельности. Психотерапевтический процесс подразумевал сравнение эталонной и реальной моделей вербализации смысловых уровней: рефлексии самооценки, целеполагания, событийного ряда и результата (относительно конкретной ситуации). Содержательные различия («отклонения, отступления от эталона») становились психотерапевтической мишенью психотерапевтической работы. Результаты вторичной психологической диагностики показали статистически значимые достоверные изменения по показателю «Моделирование» (В.И. Моросанова). Студенты приобрели способность генерировать позитивную коннотацию ситуаций и событий жизнедеятельности независимо от их эмоционального знака в текущий момент времени. Они научились замечать детали, относящиеся к внешним (объективные требования к компетенциям личности) и внутренним условиям деятельности (актуальный уровень развития компетенций личности).

Ключевые слова: **субъектность личности, субъективное благополучие, самооценка, целеполагание, мотивы, потребности, психоэмоциональная саморегуляция, креативность.**

Актуальность темы исследования определяется востребованностью со стороны населения в компетентных психологах, могущих оказывать эффективную психологическую помощь. Формирование профессиональной компетенции личности будущего психолога (в том числе), апеллирует к его способности транслировать собственное позитивное мышление и субъективное благополучие через такое важнейшее профессионально значимое качество психолога, как субъектность.

Мнения ученых, обращавшихся к исследованию субъектности (середина 20 века по настоящее время) сходятся в том, что это способность личности, формирующаяся в ходе индивидуального развития, проявляющаяся в качествах, обеспечивающих возможность управлять своими действиями, реально-практически преобразовывать свою деятельность, планировать способы действий, контролировать ход событий и оценивать результаты деятельности.

В психологической науке рассматриваемая проблема восходит к трудам С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, А.В.Брушлинского, А.К. Осницкого, А.Г. Асмолова, К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Слободчикова, М.Н. Цыганковой, Р. Харре, К. Роджераса и др. [1–7].

Практико-ориентированные детерминации субъектной активности, по нашему мнению, прослеживаются в рассуждениях С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, К. Роджерса.

Быть субъектом означает владеть возможностью креативного моделирования жизнедеятельности через способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самопродвижению к самосовершенствованию (С.Л. Рубинштейн).

На практике это означает осознанно выбирать способ связи своих потребностей и способностей на основе характера и, более того, осознанно удовлетворять собственные потребности своими силами в соответствии со своим характером» [2].

Формирование способа связи потребностей и способностей происходит через осознание опыта жизнедеятельности. Если индивид открыт всем сторонам своего опыта, и все ощущения его организма доступны его сознанию, то новые продукты его творчества, скорее, будут созидательными и для него самого, и для других [3].

Обобщение вышеуказанных точек зрения на проблему субъектности позволяет нам выделить в ней (субъектности) такой предмет исследования, как осознанность психологом (в контексте нашего исследования) истории собственной жизни в соответствии с моделями желаемого будущего и самореализации. Основные сигнификаторы субъектной активности личности психолога-профессионала таковы: принятие ответственности за происходящие в жизнедеятельности события, факты существования взаимосвязи между осмыслением, осознанием, собственных выборов и событийного ряда жизнедеятельности [1; 2].

Таким образом, субъектность проявляется в таких качествах личности, как осознанность собственных потребностей, мотивов, ценностей (соответственно – характеристик самооценки, эмоциональных особенностей) и способности психоэмоциональной саморегуляции. Эти качества важны для будущего профессионального психолога (признаки активной субъектной позиции) [4–7].

Цель исследования: выявить особенности выраженности качеств личности (индивидуальной стиль саморегуляции деятельности, особенности мотивации, самооценки, смысложизненных ориентаций, ценностей, указывающих на сформированность субъектности будущих психологов как важнейшего компонента профессиональной компетентности).

Задачи исследования.

1. Обобщить основные теоретические подходы по теме исследования.
2. Провести эмпирическое исследование сформированности субъектности будущих психологов как важнейшего компонента профессиональной компетентности.
3. Предложить технологию психологического сопровождения субъектности будущих психологов.
4. Проверить эффективность технологии психологического сопровождения.

Исследования субъектной активности личности будущих психологов указывают на необходимость психотерапевтического сопровождения вышеуказанных свойств личности студентов, т.к. выявлены дисфункции индивидуального стиля саморегуляции, неадекватно заниженная самооценка, эмоциональная закрепощенность, дефицит креативности.

В частности, при исследовании индивидуального стиля саморегуляции деятельности студентов обнаружены следующие особенности («ССП-98» В.И. Моросанова).

Групповой профиль саморегуляции личности студентов характеризуется (среднегрупповые значения шкал: «Планирование» – 6±2,2; «Программирование», «Оценивание результатов» «Гибкость», «Самостоятельность», «Общий уровень» – 5 ± 2,1 баллов; «Моделирование» – 4 ± 2,4 балла) стремлением к достижению целей при недостаточном понимании средств достижения и явном дефиците креативного ресурса.

Типичные проблемы, вытекающие из такого индивидуального стиля саморегуляции, следующие.

У 85% студентов планы не всегда развернуты и детализированы, отмечается неумение и нежелание их продумывать, выстраивать последовательность своих действий. Они предпочитают действовать импульсивно, но при снижении уровня сложности поставленной задачи демонстрируют эмоциональную стабилизацию.

Несамостоятельность в оценивании собственных результатов деятельности (не замечают своих ошибок, проявляют некритичность к своим действиям) проявляют 92% обучающихся. Субъективные критерии успешности, которыми они руководствуются, недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работ.

Более 75% студентов не способны адекватно реагировать на ситуацию: выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью деятельности и осуществлять коррекционные действия.

На личностные проблемы, детерминированные неадекватными тенденциями занижения или завышения выраженности самооценки, указали результаты

психологических опросников: Смысложизненные ориентации (СЖО), Д.А. Леонтьева, Мотивационно-самооценочный опросник (МСО), В.А. Зобкова, моторная проба Шварцландера.

Иерархия смысложизненных ориентаций (СЖО) испытуемых представлена следующей последовательностью направленности личности: на цель – 27,4±7,1, на процесс 25,8 ± 6,1, на контроль событий – 25,4 ± 7,3, на результат – 21,8 ± 6. На последнем же месте оказался показатель «СЖО – локус контроль – я (самооценка)» 18,7 ± 4,3.

Последний факт указывает на то, что испытуемые, как правило, удовлетворены прожитой частью жизни, но ориентируются на прошлое. Они не верят в свои силы, не могут контролировать события собственной жизни.

По результатам Мотивационно-самооценочного опросника В.А. Зобкова для данных испытуемых свойственна в 100% случаев личностно престижная мотивация. Высокий уровень развития личностно престижной мотивации с ориентацией на избегание возможных неудач в деятельности и заниженной самооценки выявлен у 66% студентов. Испытуемые, продемонстрировавшие доминирование в структуре личности личностно престижной мотивации и тенденции к завышенной самооценке, составили 34%.

Результаты проведения Моторной пробы Й. Шварцландера указывают на то, что у 33,3% испытуемых выявлен низкий уровень притязания, у 41,6% – нереально низкий, у 25% – умеренный уровень притязания (обучающиеся успешно решают круг задач средней сложности, не стремятся улучшить свои достижения, способности и перейти к более трудным целям).

При этом доминирующими ценностями в структуре личности испытуемых являются (ОтЕЦ, И.Г. Сенин): высокое материальное положение (6,8 ± 1,45), общественная жизнь (6,52 ± 1,94). Наименее значимы для студентов ценности – собственный престиж (3,5 ± 1,93), креативность (4,76 ± 2,38).

При исследовании субъективного благополучия испытуемых (Шкала субъективного благополучия) оказалось, что 73% (6 ± 2,49) испытуемых вполне довольны своим благополучием, серьёзные проблемы, по их мнению, у них отсутствуют. Однако у 18% присутствуют значения, которые говорят об эмоциональном дискомфорте, наличии комплексов и неуверенности в себе.

Таким образом, необходимость психотерапевтического сопровождения дисфункции индивидуального стиля саморегуляции, неадекватно заниженной самооценки очевидна. За основу психотерапевтического сопровождения обучающихся студентов психологов мы взяли идеи Д.А. Леонтьева о взаимосвязи личностных смыслов и событий жизнедеятельности. Психотерапевтический процесс подразумевал сравнение эталонной и реальной моделей вербализации личностных смыслов на уровнях рефлексии самооценки, целеполагания, событийного ряда и результата (относительно конкретной ситуации). Содержательные различия («отклонения, отступления от эталона») становились психотерапевтической мишенью психотерапевтической работы [8].

Эталонные модели вербализации личностных смыслов на уровнях рефлексии самооценки, целеполагания, событийного ряда и результата

Рефлексия самооценки. Эталонная модель: субъективно благополучная личность вербализует (проговаривает) отношение к себе, другим, жизнедеятельности в целом через категории самоценности и уважения: демонстрирует и транслирует ощущение, состояние физического благополучия, позитивного восприятия жизни, счастья; понимает собственные способности и находит способ самореализации.

Рефлексия целеполагания. Эталонная модель: факт субъективного благополучия подтверждается вербализацией целей жизни, характеризующихся общественной значимостью, осмысленностью временной перспективы жизни.

Рефлексия событийного ряда. Эталонная модель: субъективно благополучная личность воспринимает процесс жизни как интересный, креативный, насыщенный позитивными переживаниями, смыслом созидания и самореализации.

Рефлексия результата. Эталонная модель; субъективно благополучная личность осознает взаимосвязь между собственными психоэмоциональными состояниями, установками, способами мышления, принимаемыми решениями и их последствиями.

Обращение к рассматриваемой психотерапевтической модели являлось обязательной частью учебного процесса для усвоения содержания дисциплины «Возрастное психологическое консультирование». Таким образом студенты, изучая данную модель, разрабатывали учебные варианты программ психотерапевтического сопровождения клиентов зрелого возраста и неизбежно в процессе групповой рефлексии их содержания переносили ее терапирующие идеи на свой личностный опыт жизнедеятельности.

Результаты вторичной психологической диагностики показали статистически значимые достоверные изменения по показателю «Моделирование» (ССПМ, В.И. Моросанова; F-критерия Фишера; F(эмп) = 2,75).

Студенты приобрели способность генерировать позитивную коннотацию ситуаций и событий жизнедеятельности независимо от их эмоционального знака в текущий момент времени. Они научились замечать детали, относящиеся к внешним и внутренним условиям деятельности. Таким образом постановка цели («Планирование», ССПМ, В.И. Моросанова) и способы ее реализации в деятельности («Программирование», ССПМ, В.И. Моросанова) стали опосредованы креативным ресурсом («Моделирование», ССПМ, В.И. Моросанова), также выявлена тенденция коллективистической (процессуальной) мотивации, но при доминировании неадекватно заниженной самооценки (X1 = 77,1; X2 = 57,1; X3 = 39,7); МСО, В.А. Зобкова).

Других статистически значимых достоверных различий между обозначенными выше показателями свойств личности обучающихся, указывающих на сформированность профессионально значимого качества психолога, – субъектности (осознанности своей истории жизни в соответствии с моделями желаемого будущего и самореализации) не выявлено.

Результаты исследования сформированности субъектности будущих психологов указали на необходимость психологического сопровождения этой важной способности, определяющей профессиональное развитие личности. Мы уверены в том, что только психолог, могущий самостоятельно ставить цели, осознавать причинность происходящих событий и связывать их с ауторефлексией личных способностей, возможностей, мотивов, интересов может оказать эффективную психологическую помощь клиенту.

В ходе психологического сопровождения обучающиеся научились учитывать реалии сегодняшнего дня и одновременно становиться над ситуацией, преобразовывать обстоятельства и собственное поведение благодаря оптимальному развитию смысловой сферы (системы потребностей и смысложизненных ориентаций).

В процессе обучения и психологического сопровождения студентов были проработаны проекции взаимосвязей между детско-родительскими отношениями «бывших детей и родителей» и актуальными проблемами взрослости. Степень осознанности этой взаимосвязи и ее проработанность определили границы субъективного благополучия обучающихся – результаты деятельности, оцененные ранее как благополучные, стали восприниматься с долей сомнения.

Несмотря на малое количество достоверно значимых изменений (по результатам психотерапевтического сопровождения), активизированный ресурс креативности сглаживает тенденции личностно престижной мотивации с ориентацией на избегание возможных неудач в жизнедеятельности, неадекватно заниженной самооценки, эмоциональной нестабильности, тревожности, неуверенности, низкого уровня притязаний, исполнительности, чередующейся нарушениями дисциплины, реализации деятельности по заданному шаблону.

Формирующая работа, со стороны педагогов-социализаторов, будущих профессиональных психологов, должна быть продолжена в рассматриваемом направлении. Практика показала, что процесс формирования субъектности будущих психологов трудоемкий, требует включенности, активности и временных затрат со стороны обучающихся.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. *Психология субъекта*. Алетейя: Институт психологии РАН, 2003.
2. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни*. Москва: Мысль, 1991.
3. Литвинова Н.Ю. *Психологические ресурсы совладающего поведения в жизнедеятельности человека*. Владимир: ВлГУ, 2015.
4. Ленглер О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы. *Молодой ученый*. 2012; № 11: 440 – 44.
5. Уваров Е.А. Субъектная активность как ведущий фактор саморазвития. *Журнал прикладной психологии*. 2005; № 1: 2 – 20.
6. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996; № 1: 5 – 19.
7. Зобков А.В. *А.С. Турчин. Саморегуляция учебной деятельности*. Владимир – Иваново, 2013.
8. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва: Смысл, 2003.

References

1. Brushlinskij A.V. *Psihologiya sub`ekta*. Aletejya: Institut psihologii RAN, 2003.
2. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
3. Litvinova N.Yu. *Psihologicheskie resursy sovladayuschego povedeniya v zhiznedeyatel'nosti cheloveka*. Vladimir: VlGU, 2015.
4. Lengler O.A. Sub`ektnost' cheloveka: psihologo-pedagogicheskie osnovy. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 11: 440 – 44.
5. Uvarov E.A. Sub`ektnaya aktivnost' kak veduschij faktor samorazvitiya. *Zhurnal prikladnoj psihologii*. 2005; № 1: 2 – 20.
6. Osnickij A.K. Problemy issledovaniya sub`ektnoj aktivnosti. *Voprosy psihologii*. 1996; № 1: 5 – 19.
7. Zobkov A.V. *A.S. Turchin. Samoregulyaciya uchebnoj deyatel'nosti*. Vladimir – Ivanovo, 2013.
8. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla*. Moskva: Smysl, 2003.

Статья поступила в редакцию 02.03.22

УДК 379.831 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-44-48

Miroshnichenko E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: mev-el@ya.ru*
Genenko O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: oks_genenko@mail.ru*
Ryadnova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),*
E-mail: svetlana-ryadnova@yandex.ru

SOCIO-CULTURAL SPACE OF A TRADITIONAL FOLK HOLIDAY AS A SPHERE OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS. The article reveals the potential of the socio-cultural space of a traditional folk holiday in the aspect of the formation of value orientations of the younger generation. The urgency of the problem is due to the increased attention to the search for effective ways to form the value orientations of adolescents in modern society, in the system of which the traditional folk holiday culture occupies a special place. The authors investigate theoretical aspects of the problem, analyze the state of practical activities of cultural and leisure institutions with adolescents, note that the study of the traditional folk holiday as a socio-cultural space for the formation of the personality of adolescents allows to substantiate its great educational potential in the value-forming process.

Key words: **teenagers, value orientations, traditional folk holiday, socio-cultural space, cultural and leisure institutions.**

Е.В. Мирошниченко*, канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: mev-el@ya.ru*
О.Н. Генеико*, канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: oks_genenko@mail.ru*
С.А. Ряднова*, канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород,*
E-mail: svetlana-ryadnova@yandex.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ТРАДИЦИОННОГО НАРОДНОГО ПРАЗДНИКА КАК СФЕРА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

В статье раскрывается потенциал социокультурного пространства традиционного народного праздника в аспекте формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения. Актуальность проблемы обусловлена активизацией внимания к поиску эффективных способов формирования ценностных ориентаций подростков в условиях современного общества, в системе которых особое место занимает традиционная народная праздничная культура. Авторами исследованы теоретические аспекты проблемы, проанализировано состояние практической деятельности культурно-досуговых учреждений с подростками, отмечено, что исследование традиционного народного праздника как социокультурного пространства для формирования личности подростков позволяет обосновать его большой воспитательный потенциал в ценностно-формирующем процессе.

Ключевые слова: **подростки, ценностные ориентации, традиционный народный праздник, социокультурное пространство, культурно-досуговые учреждения.**

В современной социокультурной ситуации актуальной остаётся проблема духовно-нравственного формирования личности подрастающего поколения. Обусловлено это тем, что ценностный потенциал личности относится к целеопределяющим факторам, на основании которых формируются идеалы, убеждения, мировоззрение человека. Процесс формирования ценностного багажа сложный и многоэтапный, на каждом из этапов происходит изменение и корректировка ценностей личности под воздействием различных объективных и субъективных факторов.

Особое внимание со стороны ученых и практиков в области воспитания и формирования личности уделяется подростковому возрасту, когда процесс социализации обусловливается возрастной спецификой. Именно на этом жизненном отрезке должен быть правильно подобран комплекс воспитательных и развивающих технологий, которые станут наиболее полезными и эффективными в ценностно формирующемся процессе.

Значительный потенциал в системе формирования ценностных ориентаций подростков содержит традиционная народная культура, воплощающая в себе духовно-нравственные основы, наиболее актуальными среди которых являются ценностное отношение к Родине, природе, институту семьи, учению, трудолюбие, уважение к старшему поколению, милосердие. Своеобразное проявление ценностей традиционной народной культуры наблюдается в традиционных народных праздниках, которые являются не только уникальным неформализованным социально-культурным институтом, но и воспитательным пространством для подрастающего поколения.

Традиционный народный праздник можно рассматривать как одну из наилучших форм передачи накопленного опыта русского народа в вопросах воспитания и формирования личности подрастающего поколения. В пространстве традиционного народного праздника осуществляются все направления ценностно ориентационного процесса для подростка: познание, самоидентификация, деятельно-практическое отношение к миру и окружающим людям. В социально-культурном пространстве традиционного народного праздника проявляются важные функции воспитания и формирования личности подростков.

Актуальность темы исследования позволила выявить ряд противоречий: между теоретическим осмыслением воспитательного потенциала традиционной народной праздничной культуры и его реализацией в социально-культурной практике; между необходимостью формирования ценностных ориентаций подростков и недостаточным осмыслением роли традиционного народного праздника как социокультурного пространства в этом процессе; между накопленным опытом учреждений культуры по формированию ценностных ориентаций и недостаточной реализацией в практической деятельности потенциала традиционного народного праздника.

На основании выявленных противоречий сформулирована проблема исследования, которая заключается в необходимости теоретического осмысления традиционного народного праздника как социокультурного пространства для формирования ценностных ориентаций подростков и реализации его воспитательного потенциала в практической деятельности культурно-досуговых учреждений.

Проблема исследования имеет широкий спектр научных работ отечественный ученых в области педагогики, социологии, истории, культурологии, социально-культурной деятельности.

Процесс формирования ценностных ориентаций подростков как актуальную проблему современности освещали в своих трудах такие авторы, как А.В. Богдашин, Е.А. Васина, С.Я. Ермолич, А.Д. Жарков, Э.В. Зауторова, Т.Г. Киселёва, Г.У. Олпорт, В.Д. Патрушев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Федоришкин, Ф.Х. Хубиева и другие.

Характеристика ценностно-формирующего потенциала социокультурного пространства традиционного народного праздника дана в трудах В.П. Асимова, А.Ф. Некрыловой, Т.А. Кудриной, Т.К. Солодухиной Ю.А. Стрельцова и других.

Специфика формирования ценностных ориентаций подростков в социокультурном пространстве традиционного народного праздника отражена в исследованиях А.П. Андреева, Е.Л. Антоновой, С.Л. Афанасьева, М.Ю. Горобцовой, А. А. Кузнецовой, С.П. Муравьёвой, И.Л. Набок, И.М. Снегирева, О.П. Тереховой, Е.А. Толстовой и других авторов.

Цель исследования заключается в выявлении и обосновании потенциала социокультурного пространства традиционного народного праздника в процессе формирования ценностных ориентаций подростков и разработке программы по его реализации на практике.

Задачи исследования: изучить проблему формирования ценностных ориентаций подростков в современной социокультурной ситуации; охарактеризовать ценностно формирующий потенциал социокультурного пространства традиционного народного праздника; выявить специфику формирования ценностных ориентаций подростков в социокультурном пространстве традиционного народного праздника; исследовать практику деятельности культурно-досуговых учреждений по формированию ценностных ориентаций подростков в пространстве традиционного народного праздника.

Научная новизна заключается в том, что обоснован потенциал традиционных народных праздников в пространственном измерении как условие интеграции исторического опыта в систему социокультурного формирования личности подростков; раскрыты возможности формирования ценностных ориентаций подростков в пространстве традиционного народного праздника на региональном уровне; обоснована эффективность проектной деятельности как организационно-управленческой технологии активизации традиционной праздничной культуры в процессе формирования ценностных ориентаций подростков.

Обращение к ценностям традиционной народной культуры в современном процессе воспитания и развития личности во много обусловлено богатым опы-



Рис. 1. Воспитательные компоненты традиционного народного праздника

том, накопленным русским народом за все периоды истории. Глубокая связь жизни человека с природой, культурными традициями, верой, сформировали пласты материальной и духовной культуры с высокими воспитательными и культурами образцами и национальными смыслами. В системе ценностей традиционной народной культуры одним из важных компонентов является такой неформализованный социально-культурный институт, как традиционный народный праздник. В аспекте формирования ценностных ориентаций подростков потенциал традиционных народных праздников трудно переоценить.

Для всех народов характерно противопоставление праздников будням. В этой связи еще в 1937 г. И.М. Снегирев писал о том, что «само слово праздник выражает упразднение, свободу от будничных трудов, соединенную с весельем и радостью. Праздник есть свободное время, обряд же представляет собой знаменательное действие, принятый способ совершения определенных торжественных действий. Последний содержится в первом... Праздник – это всегда катаклизм, момент временной смерти и одновременно новое рождение мира» [1, с. 21]. Традиционный праздник как социокультурное пространство характеризует наличие традиционных ценностей культуры, которые имеют большую социальную значимость, что подтверждает нижеследующий анализ. Праздник как социокультурное пространство включает в себя не только действия, но и его историю, память, художественные и ценностно-ориентационные смыслы, которые транслируются в данном культурном пространстве [2]. Это масштабная по своему содержанию и культурной ценности категория, осмысление важности которой необходимо в процессе формирования личности подростка, в том числе его ценностных ориентаций.

Анализ сущности и специфики традиционного народного праздника как социокультурного пространства, а также собственный опыт работы в социально-культурной сфере позволяют говорить о том, что этот неформализованный социально-культурный институт праздника имеет большой потенциал в процессе воспитания подростков и формирования их духовно-нравственных качеств. Проблема формирования ценностных ориентаций подростков тесно связана с гуманизацией культуроформирующего и воспитательного процесса, которые требуют внимания к личности во всем его многообразии. Формирование ценностно-ориентационного багажа подростков, как было нами отмечено выше представляет собой сложный и длительный процесс, который осуществляется системно и поэтапно. Его эффективность зависит от единства и целостности всего воспитательного процесса, вариативности условий воспитания и формирования личности, в том числе в сфере его свободного времени.

Как отмечают авторы Е.А. Толстова, С.П. Муравьёва, Н.П. Смалькова в традиционном народном празднике, имеются важные продуктивные средства воспитания: природа, музыка, обычаи и обряды [3]. Связь традиционных народных праздников с природой показывает не только уважительное к ней отношение, но и страх перед ее стихией. Поэтому в праздничных ритуалах прослеживаются различные способы задабривания природных явлений, обращение к природе с просьбами и благодарностью. Связь с природой учит подрастающее поколение бережному отношению, культивированию ее ресурсов, стремлению приумножить ее богатства. Связь с природой укрепляет силы, здоровье, способствует развитию физической активности подрастающего поколения. На рис. отображены сущностные характеристики этих компонентов (рис. 1).

Традиционные народные праздники играют значительную роль в процессе профилактики негативных проявлений в поведении подростков. Само пространство праздника заряжено положительными эмоциями и образами, которые переориентируют подростков от негативных поступков и действий к положительной полезной деятельности. Праздник берет на себя важные функции и выступает как способ духовного единения, коллективного самовыражения, раскрепощения, снятия напряжения. На празднике можно удовлетворить потребности в свободе, релаксации, в полезной и интересной деятельности.

В процессе организации и проведения традиционных народных праздников, в которых принимают участие подростки, успешно реализуются воспитательные задачи эстетической и нравственной направленности, где основным принципом является гуманизация целей воспитательной и ценностно формирующей работы с подростками в сфере досуга. В праздничном пространстве подростки приобщаются к народному искусству и традиционному народному творчеству. Соприкосновение с народным искусством и традициями, участие в народных праздниках духовно обогащают представителей подрастающего поколения, воспитывают гордость за свой народ, поддерживают интерес к его истории и культуре [4, с. 122].

Социально-культурное пространство традиционных народных праздников представляет собой специфическую ценностно-ориентационную среду, выстроенную по определённым принципам (рис. 2).

В социально-культурном пространстве традиционного народного праздника проявляется целостная система художественных образов, обрядов, ритуалов, традиций, где происходит разностороннее творческое сотрудничество между людьми разных возрастов и социальных статусов. Это обусловливает успешную коммуникацию, преемственность, сотрудничество меду представителями различных поколений.

Особая роль в систематизации и совершенствовании процесса формирования ценностных ориентаций подростков принадлежит культурно-досуговым учреждениям, остающимся главными субъектами формирования и развития личности в сфере досуга.

На территории Белгородской области функционирует разветвленная сеть государственных культурно-досуговых учреждений, в художественной среде которых активно осуществляются воспитательные и культуроформирующие функции. Одним из важных разделов планирования культурно-досуговой деятельности с подростками является работа по воспитанию духовно-нравственных качеств личности, формированию их ценностно-ориентационного багажа [5]. Проведено исследование на базе Вознесеновского Центра культурного развития Муниципального казённого учреждения культуры структурного подразделения «ЦНТ Ивнянского района» (далее – ЦКР).

В рамках работы по данному направлению популярными являются такие культурно-досуговые программы, как «Секрет молодости» – час полезных советов; «Староновогодний разгуляй» – традиционное народное гуляние; «Крещение» – традиционные святочные гадания; «Как бывало в старину» – посиделки по обычаям и традициям русского народа; «Мы за чаем не скучаем» – посиделки; «Мастерство, творчество, успех» – конкурс девичьего рукоделия и другие.

«Мастерство, творчество, успех» – под таким названием проходит конкурс рукоделия. Участницы конкурса демонстрируют свое мастерство в различных

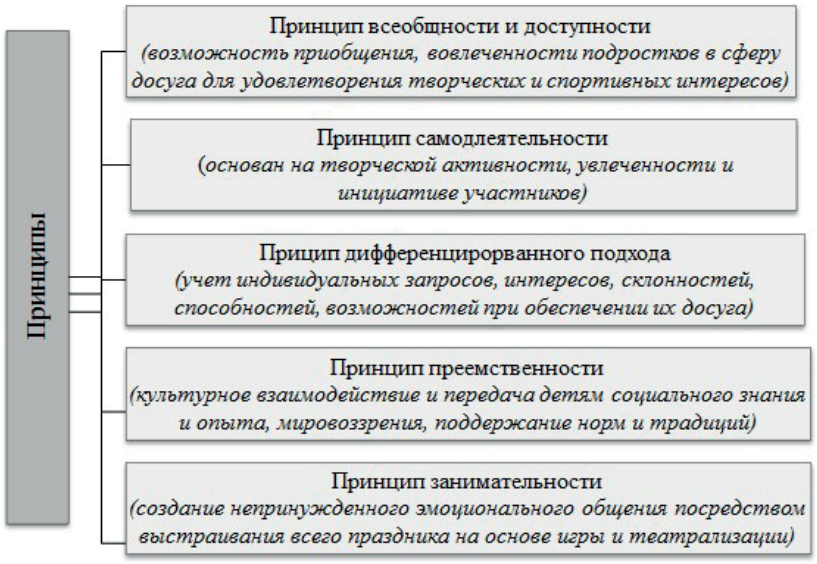


Рис. 2. Принципы организации социокультурного пространства традиционных народных праздников

конкурсах: «Лоскутная миниатюра», «Званый ужин», «Таланты мастерства» и другие. В Вознесеновском сельском поселении живут и работают мастера декоративно-прикладного творчества, которые принимают участие в возрождении и развитии народной культуры населения и передают свой опыт молодому поколению на мастер-классах, таких как «Мастер золотые руки» – мастер класс по тестопластике; «Рукотворное очарование» – мастер класс по изготовлению украшений из атласных лент; «Творчество для всех» – мастер класс по декоративно-прикладному творчеству с участием мастериц села и проч.

В аспекте исследования нами проанализировано планирование учреждения культуры на наличие в планах работы традиционных народных праздников. Процесс формирования ценностных ориентаций подростков в деятельности Вознесеновского центра культурного развития занимает особое место. Сотрудниками проводится большая работа в этом направлении, однако, на наш взгляд, недостаточно используется потенциал традиционных народных праздников для решения этой важной задачи. Мы выяснили, что к общему числу культурно-досуговых программ для подростков традиционные народные праздники составляют лишь 2%, что считаем недостаточным.

В ходе исследования проведено анкетирование среди подростков, в котором участвовало 100 человек, что составило 97% от общего количества представителей этой возрастной группы. Состав респондентов по гендерному признаку составил 67 девочек (67%) и 33 мальчика (33%). Мы ставили цель выявить отношение и интерес подростков к традиционным народным праздникам, а также их влияние на процесс формирования ценностных ориентаций представителей этой возрастной группы. Можно сказать, что количество респондентов, принявших участие в анкетировании, обусловило получение объективной картины состояния процесса формирования ценностных ориентаций этой возрастной группы с использованием потенциала традиционных народных праздников.

В целях выявления удовлетворённости подростками досугом, организованном в Вознесеновском сельском поселении, нами был задан вопрос: «Насколько Вы удовлетворены проведением досуга в Вашей сельской местности?». Ответы респондентов показали следующее (рис. 3):

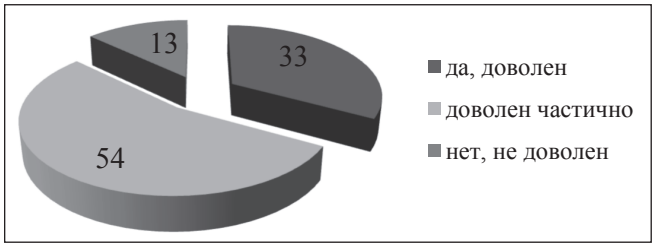


Рис. 3. Удовлетворённость подростками собственным досугом (в % соотношении)

Подростки испытывают удовлетворенность собственным досугом частично. Одной из причин, по нашему мнению, является недостаточная развитость социально-культурной инфраструктуры сельских территорий. Также засилье электронной культуры оставляет мало времени для активного, деятельного досуга подростковой молодёжи. В основном с ребятами работает только Вознесеновский ЦКР и школа. Стоит заметить, что социально-культурная среда сельских территорий отличается по своей инфраструктурной насыщенности. Именно учреждения культурно-досугового типа остаются самыми посещаемыми и востребованными у населения в аспекте организованного досуга.

На селе много талантливых подростков, но недостаточно досуговых учреждений, которые способствовали бы реализации способностей, увлечений и интересов подростков.

На вопрос: «Как часто Вы посещаете Вознесеновский Центр культурного развития?», мы получили следующие ответы (рис. 4):

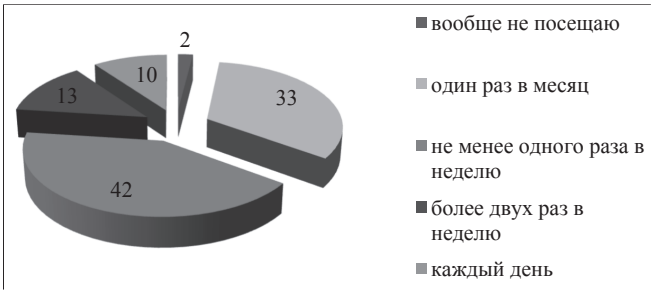


Рис. 4. Частота посещаемости подростками культурно-досугового учреждения

Как видно из данных диаграммы, большинство представителей подростковой аудитории составляют стабильную аудиторию Вознесеновского ЦКР, однако значительная часть подростков находит другие места и формы проведения досуга. В устной беседе участники прокомментировали причины редкого посещения учреждения культуры. Среди них: большая загруженность домашними заданиями, неформальное общение вне стен ЦКР, общение и просмотр социальных сетей и другое.

Большинство посетителей Вознесеновского ЦКР занимаются в клубных формированиях и творческих коллективах, что обусловливает более частные посещения учреждения культуры. Из общего количества опрошенных 64% занимаются полезными видами досуга в организованных клубных формах. Клубные объединения по интересам имеют давнюю историю, но до современного времени являются популярной формой досуговой деятельности различных групп населения, в том числе подростков. В учреждениях культуры создаются клубы различной направленности в целях удовлетворения интересов и досуговых потребностей аудитории.

Среди мотивов участия в творческих коллективах и клубных формированиях были названы следующие (рис. 5):

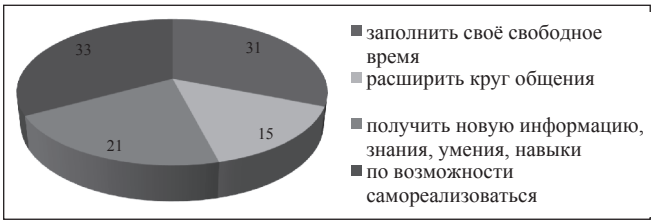


Рис. 5. Мотивация участия подростков в клубных формированиях

Анкетирование показало, что у подростков есть большая потребность в реализации и самореализации, что обусловливает необходимость активизации работы Вознесеновского ЦКР с этой возрастной группой.

Отвечая на вопрос анкеты: «Какие праздники относятся к традиционным народным?», респонденты дали верные ответы. Однако можно заметить, что к традиционным народным праздникам были отнесены и православные. В комментариях респондентами замечено, что именно такие праздники, как Пасха, Крещение и другие любимы и почитаемы народом, что дает право называть их народными. С этим нельзя не согласиться, так как в традиции русского народа наблюдается две праздничных ветви – православных и традиционных языческих праздников, которые остаются востребованными и популярными в современных социокультурных условиях.

Среди традиционных праздников, проводимых на территории Ивнянского района, большинство подростков назвали Осенины, Зимние Святки, Масленицу и другие. Стоит заметить, что 5% опрашиваемых не смогли ответить на этот вопрос, что можно рассматривать как пробел в процессе воспитания и формирования личности подростков.

Праздник как форма досуга пользуется популярностью у представителей подростковой аудитории, что подтвердили ответы на вопрос: «Принимаете ли Вы участие в традиционных народных праздниках?» (рис. 6).

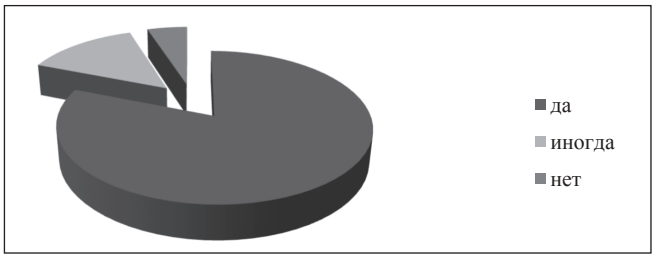


Рис. 6. Участие подростков в традиционных народных праздниках

Ответы, данные на вопрос: «Какие качества, на Ваш взгляд, воспитывает традиционный народный праздник?», показали понимание ценностного потенциала этого пласта традиционной народной культуры. Для подростков интересен не только сюжет праздника, но и все его социально-культурное пространство с необыкновенной атмосферой, работой множества праздничных площадок, массовым характером и занимательными видами праздничной деятельности. Большинство подростков рассматривают праздник как форму воспитания патриотизма, смелости, трудолюбия, уважения к старшему поколению и другое (рис. 7).

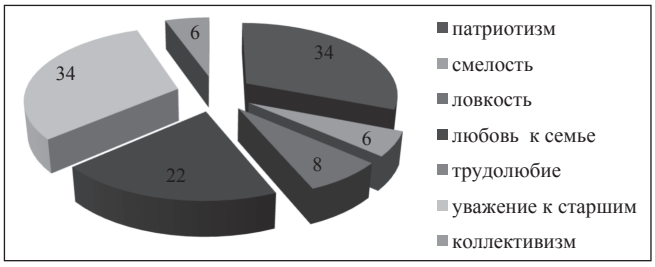


Рис. 7. Ответы подростков на вопрос о воспитательной ценности народного традиционного праздника

Важно заметить, что большинство опрашиваемых считают праздник способом воспитания патриотизма у подрастающего поколения (34%). Такое качество, как коллективизм, отмечено всего лишь у 6% респондентов, что может быть продиктовано общей тенденцией индивидуализации и обособления подрастающего поколения. У современных подростков отмечается своеобразный набор приоритетных ценностей, среди которого такие качества, как трудолюбие, уважение к старшему поколению и другое, находятся не в разряде главных смыслов и ориентаций личности.

Современные подростки часто проводят досуговое время в уединении с современным гаджетами, заполняют свободные часы общением в социальных сетях и не испытывают потребности в личном общении. Это должно настораживать всех, кто задействован в процессе воспитания и формирования личности подрастающего поколения, в том числе в сфере свободного времени. Досуговая активность подростков оказывает влияние не только на формирование ценностных ориентаций, но и отношение к решению жизненных проблем и повседневных вопросов, поэтому необходимо систематически осуществлять поиск новых интересных форм вовлечения подростков в активную социально-культурную деятельность.

Подростки, участвующие в анкетировании, отметили, что проведение традиционных народных праздников может способствовать реализации их различных досуговых и интеллектуальных потребностей. Ответы представлены в процентном соотношении (рис. 8).



Рис. 8. Ответы на вопрос: «Какие ваши интересы могли бы быть удовлетворены при участии в традиционных праздниках?»

Ответы на вопрос: «Хотели бы Вы, чтобы в Вознесеновском ЦКР проводилось больше традиционных народных праздников?», продемонстрировали, что подростки испытывают потребность в активизации деятельности Вознесеновского ЦКР по проведению традиционных народных праздников (рис. 9).

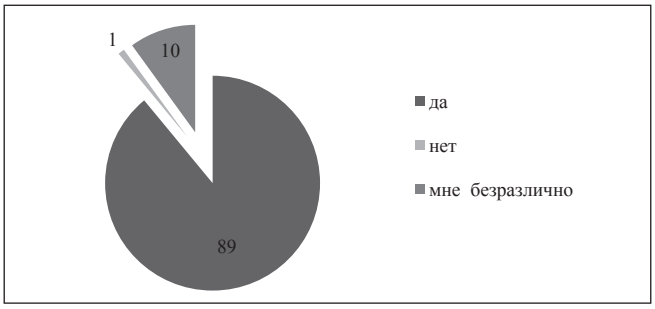


Рис. 9. Ответы на вопрос: «Хотели бы Вы, чтобы в УК проводилось больше традиционных народных праздников?»

Нельзя не отметить, что 10% респондентов проявили безразличие по отношению к традиционным народным праздникам, что подтверждает сложность и противоречивость воспитания современных подростков, которые часто находят занятия, не отличающиеся позитивной направленностью. Эта категория подростков, по нашему мнению, должна находиться в зоне постоянного внимания и контроля со стороны всех воспитательных и культуроформирующих институтов.

Деятельностный компонент в системе воспитания имеет важное место. Только в деятельности подростки могут проявить свои лучшие качества, способности и приоритеты. Поэтому в процессе исследования нами был задан вопрос, направленный на выявление не только желания участвовать в традиционных народных праздниках, но и видения своего места и роли в социокультурном пространстве праздника.

Было выяснено, что большая часть респондентов желает не только быть наблюдателями, но и активными участниками традиционных народных праздников. Это подтвердили ответы на вопрос: «В каком качестве Вы хотели бы принимать участие в традиционных праздниках?» (рис. 10).

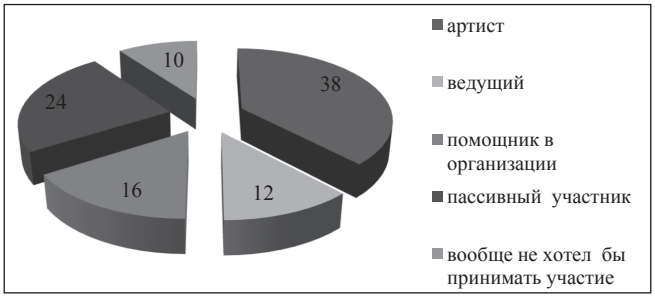


Рис. 10. Ответы на вопрос: «В каком качестве Вы хотели бы принимать участие в традиционных народных праздниках?»

Таким образом, проведенное исследование среди подростков позволило выяснить следующее. Вознесеновский Центр культурного развития проводит широкий перечень мероприятий для подростковой аудитории в аспекте формирования их ценностных ориентаций. Наряду с активным участием подростков в деятельности учреждения культуры значительная их часть не в полной мере довольна проведением досугового времени.

Среди досуговых форм, формирующих ценностные ориентации подростков, недостаточно используется потенциал традиционных народных праздников, потребность в которых испытывают представители подростковой группы населе-

ния. Подростки рассматривают традиционный народный праздник не только как интересную форму проведения досуга, но и высоко оценивают его воспитательный потенциал, что важно в процессе формирования ценностных ориентаций.

В этой связи считаем целесообразным разработку комплексной программы по активизации традиционной праздничной культуры в процессе формирования ценностных ориентаций подростков.

Возрождение забытых народных традиций, как показало проведенное исследование, является важным компонентом ценностно-ориентационной работы культурно-досуговых учреждений с подрастающим поколением. Опыт, накопленный русским народом, воплощенный в традиционных народных праздниках и переданный молодому поколению, может стать прочной ценностно-ориентационной базой для формирования и воспитания будущего поколения.

Библиографический список

1. Снегирев И.М. *Русские простонародные праздники и суеверные обряды*. Москва: Советская Россия, 1990.
2. Кузнецова А.А. «Праздничное пространство» и «пространство праздника»: характеристики и особенности взаимодействия. *Молодой ученый*. 2017; № 19 (153): 364 – 369.
3. Толстова Е.А., Муравьёва С.П., Смалькова Н.П. Традиционные народные праздники и их роль в воспитании подрастающего поколения. *Молодой ученый*. 2016; № 7 (111): 710 – 712. Available at: https://moluch.ru/archive/111/27643/
4. Мирошниченко Е.В., Миронова М.В., Штанько Е.С. Способы актуализации ценностей традиционной народной культуры среди молодёжи в учреждениях культурно-досугового типа. *Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики:* сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции: в 4 т. 2019: 122 – 126.
5. *Развитие культуры и искусства Белгородской области на 2014 – 2020 годы.* Государственная программа Белгородской области (в редакции постановления Правительства Белгородской области от 21.07.2014 N 273-пп). Available at: http://oskol-kultura.ru/docs/law/526pp.pdf

References

1. Snegirev I.M. *Russkie prostonarodnye prazdniki i suevernye obryady*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1990.
2. Kuznecova A.A. «Prazdnichnoe prostranstvo» i «prostranstvo prazdnika»: harakteristiki i osobennosti vzaimodejstviya. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 19 (153): 364 – 369.
3. Tolstova E.A., Murav'eva S.P., Smal'kova N.P. Tradicionnye narodnye prazdniki i ih rol' v vospitanii podrastayuschego pokoleniya. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 7 (111): 710 – 712. Available at: https://moluch.ru/archive/111/27643/
4. Miroshnichenko E.V., Mironova M.V., Shtan'ko E.S. Sposoby aktualizacii cennostej tradicionnoj narodnoj kul'tury sredi molodezhi v uchrezhdeniyah kul'turno-dosugovogo tipa. *Nauka. Kul'tura. Iskusstvo: aktual'nye problemy teorii i praktiki:* sbornik materialov Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii: v 4 t. 2019: 122 – 126.
5. *Razvitie kul'tury i iskusstva Belgorodskoj oblasti na 2014 – 2020 gody.* Gosudarstvennaya programma Belgorodskoj oblasti (v redakcii postanovleniya Pravitel'stva Belgorodskoj oblasti ot 21.07.2014 N 273-pp). Available at: http://oskol-kultura.ru/docs/law/526pp.pdf

Статья поступила в редакцию 28.02.22

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-48-51

Musaelyan I.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: maretti@yandex.ru*

CONTROL AS A BASIS FOR EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article under review is dedicated to a problem of control as a basis for effective foreign language teaching non-linguists. The author points out that the peculiarities of professionally oriented teaching foreign languages in non-linguistic universities are one of the topical issues in foreign language teaching methodology, due to the fact that only the knowledge of a foreign language can demonstrate to what extend a future professional will be in demand in the labor market. The present paper is aimed at changing the approaches in teaching foreign languages in non-linguistic universities and making the process of assessing and evaluating the learners' quality of knowledge and language skills quite frequent. Various classifications of types, forms and functions of the system of control have been considered and peculiarities of implementation of the control system in teaching non-linguists have been stated, among them are the following: using professionally oriented approach, undertaking project activities, implementing the system of control to define students' general knowledge about the world, evaluating students' knowledge on the basis of the covered material, including all the aspects of a foreign language and the student's specialty within the CLIL approach.

Key words: **control, non-linguistic universities, professionally oriented approach, project activity, content and language integrated learning (CLIL).**

И.Ф. Мусаелян*, канд. пед. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: maretti@yandex.ru*

КОНТРОЛЬ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Данная статья посвящена проблеме контроля как основы эффективного обучения иностранному языку студентов-нелингвистов. Автор отмечает, что особенности профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах является одним из актуальных вопросов методики преподавания, поскольку именно владение иностранным языком показывает, насколько будущий профессионал будет востребован на рынке труда. Важность данного исследования состоит в необходимости изменения подхода к преподаванию иностранного языка в неязыковых вузах в сторону повышения частоты проведения проверки качества знаний, навыков и умений студентов по дисциплине «Иностранный язык». В статье были рассмотрены различные классификации видов, форм и функций контроля, сформулированы такие особенности проведения системы контроля у студентов-нелингвистов, как использование профессионально ориентированного подхода, применение проектной деятельности, проведение контроля общих знаний студентов об окружающем мире, оценивание знаний на основе пройденного материала, включающего как аспекты иностранного языка, так и специальность студента в рамках подхода CLIL.

Ключевые слова: **контроль, неязыковые вузы, профессионально-ориентированный подход, проектная деятельность, предметно-языковой метод обучения.**

В эпоху глобализации вопрос преподавания иностранных языков является одним из ключевых. Сейчас иностранный язык – это не просто предмет университетского образования, но и показатель того, будет ли будущий профессионал востребован на рынке труда. Соответственно, от уровня владения языком будет зависеть реализация человека в выбранной сфере и возможность его профессионального развития. Именно поэтому иностранные языки часто входят в перечень обязательных предметов в высших учебных заведениях. Сложность состоит в том, что лингвистические или гуманитарные дисциплины в неязыковых вузах относятся к числу непрофильных дисциплин, способствующих разностороннему развитию студентов, поэтому процесс обучения студентов-нелингвистов нуждается в большем внимании.

Работа преподавателя иностранного языка подразумевает под собой не только грамотно построенную структуру занятия, но и перманентное усовершенствование своих компетенций, поскольку от этого зависит ход занятия и мотивация учащихся. Более того, как правило, учебная нагрузка студентов ограничивается одним или двумя занятиями в неделю без применения языка в повседневной жизни. Следовательно, преподавателям необходимо организовывать учебный процесс наиболее эффективно при ограниченных временных ресурсах.

Объектом данного исследования является одна из неотъемлемых частей образовательного процесса – контроль обучения. Преподавателю необходимо иметь достаточно информации о прогрессе студентов в изучении иностранного языка, по причине чего была создана система контроля, которая предполагает

регулярную проверку хода учебного процесса для оценивания промежуточных и итоговых результатов. Диагностика эффективности учебных достижений студентов – это не только способ проверки соответствия их знаний определенным стандартам обучения и информация об усвоенном материале, но и возможность для преподавателя провести рефлексию на предмет качества своей работы и используемых методов обучения. Актуальность данного исследования состоит в необходимости непрерывного совершенствования контрольных мероприятий и качества профессиональной подготовки учащихся в соответствии с динамично изменяющимися мировыми тенденциями в системе образования.

Цель исследования состоит в определении особенностей проведения контроля при обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов.

Для достижения названной цели необходимо обозначить следующие задачи: 1) уточнить определение понятия «контроль»; 2) определить роль контроля в процессе обучения; 3) рассмотреть функции, виды и формы контроля; 4) выявить особенности обучения иностранным языкам студентов-нелингвистов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в педагогическом сообществе недостаточно исследований на тему особенностей проведения контроля знаний, навыков и умений студентов неязыковых вузов, а также нет четких методических рекомендаций для преподавателей о проведении системы контроля в описываемых выше условиях.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть применены преподавателями на занятиях по иностранному языку в неязыковых и специализированных вузах, а также методистами в различных языковых центрах.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что рассмотренные классификации помогут внести системность в уже имеющиеся методические разработки на тему контроля как основы эффективного обучения иностранным языкам студентов-нелингвистов.

Прежде всего необходимо рассмотреть сущность понятия «контроль» в обучении иностранным языкам. В данной статье, вслед за Н.А. Сорокиным, контроль трактуется как «проверка качества учебной деятельности учащегося по ее результатам: знаниям, навыкам и умениям» [1, с. 264].

Далее будет целесообразно рассмотреть функции, виды и формы контроля в методике преподавания иностранных языков. Так, например, Г.И. Щукина [2] определяет следующие функции контроля: обучающая, развивающая, воспитывающая и информационная. А.С. Иванова [3] считает, что наиболее значимыми функциями контроля являются следующие: функция обратной связи, информативная и стимулирующая. В ходе анализа рассмотренных классификаций были выделены основные функции контроля, описываемые большинством авторов: обучающая, развивающая и воспитывающая, которые далее будут раскрыты более подробно.

Обучающая функция контроля проявляется в следующем: к примеру, во время ответа одного студента его сокурсники могут узнать что-то новое или повторить материал, увидеть демонстрацию речевого образца и т.д. Также, рассматриваемая функция раскрывается в процессе повторения студентом учебного материала – он лучше его запоминает. Следующим примером проявления обучающей функции являются дополнительные объяснения преподавателя и обратная связь студента, благодаря чему другие учащиеся могут намного лучше усвоить учебный материал. Важную роль играет подготовка студентов к зачетам, экзаменам и контрольным работам, так как это предоставляет возможность проработать пройденный материал и систематизировать полученные знания, что способствует установлению логических и причинно-следственных связей.

Воспитательная функция контроля оказывает влияние на становление личностных качеств студентов: дисциплинированности, целеустремленности, ответственности.

Развивающая функция проявляется в развитии мышления, воображения, памяти, речи, внимания и т.д.

Помимо описанных выше функций контроля, в нашем исследовании дополнительно рассмотрим также диагностическую, стимулирующую, прогностическую и методическую функции [4].

Диагностическая функция позволяет определить уровень усвоения иностранного языка, то есть объектом контроля в данном случае являются средства общения и сам процесс коммуникации [5].

Стимулирующая функция преследует цель активизировать учебную деятельность студентов и включить их в процесс обучения в качестве активных субъектов.

Прогностическая функция отвечает за прогнозирование образовательного процесса на основании степени соответствия результатов обучающихся поставленным целям, а также за дальнейшее обоснованное планирование деятельности преподавателей и обучающихся.

Методическая функция раскрывается следующим образом: преподаватель может изменять методику преподавания исходя из результатов оценивания.

Стоит подчеркнуть, что все вышеуказанные функции взаимосвязаны и обеспечивают целостность контролирующей деятельности преподавателя. Также важно отметить, что контроль может реализовывать свои функции только при условии грамотного и методически обоснованного выбора соответствующих видов и форм контроля.

Одна из последних классификаций контроля в методике преподавания иностранных языков сформулирована Л.В. Сарычевой и включает в себя такие виды, как предварительный, текущий, промежуточный и итоговый контроль [6].

Первый тип – предварительный, еще не получил должного распространения, несмотря на свою важность. В целях эффективного построения процесса обучения преподавателю необходима информация о текущих знаниях студентов, к примеру, распределить их в разные подгруппы, отличающиеся уровнем подготовки.

Второй тип – текущий контроль, позволяет следить за прогрессом в формировании и развитии навыков и умений студентов в процессе обучения.

Третьим типом контроля является промежуточный, который используется для проверки речевых навыков и умений после прохождения конкретной темы. Главным его отличием от итогового контроля является то, что в его рамках возможна проверка отдельных видов речевой деятельности [7].

Иная классификация контроля подразумевает под собой следующие виды: индивидуальный, фронтальный и групповой, которые также подразделяются на письменный и устный. Выбранный вид контроля определяется тем, что именно необходимо проверить: например, для проверки навыков монологической речи используется индивидуальный контроль, для охвата всех обучающихся в группе преподаватель применяет фронтальный вид контроля. Если задание необходимо адресовать всем учащимся, то используется групповой контроль.

Рассмотрим формы контроля знаний, навыков и умений обучающихся, характерных для высших учебных заведений, которые включают:

– диктант – относится к письменному виду контроля, через который возможно проверить лексический запас учащихся;

– самостоятельная работа – предполагает ответы на 2–3 вопроса с обоснованием;

– контрольная работа – самая наиболее используемая форма контроля, направленная на проверку знаний в рамках модуля, раздела;

– тест – набор заданий, составляющих определенную систему, с использованием шкалы результатов (матрицы) для их оценивания;

– проектная деятельность – относительно новая форма контроля, которая заключается в самостоятельном поиске информации и решении какой-то конкретной задачи;

– устный зачет – одна из основных форм контроля в вузе, которая предполагает проверку знаний учащихся во время устной беседы экзаменатора и студента;

– устный опрос – служит для проверки домашнего задания, контроля степени понимания учебного материала и направлен на проверку основных или наиболее трудно усваиваемых тем. Эффективность устного опроса главным образом зависит от осмысленности восприятия студентов материала и их оперирования знаниями. Для адекватного контроля необходимо следующее: отсутствие отвлекающих комментариев во время ответа (в том числе и от преподавателя) и отсутствие прерывания ответа учащегося (допускается только, если учащийся сильно отошел от темы);

– самоконтроль – данный способ позволяет учащимся самостоятельно себя проверить и провести рефлексию на предмет своих трудностей;

– игра – ускоряет развитие речевой деятельности, делает процесс интересным, а также благотворно влияет на процесс мышления и запоминания [1].

Рассмотрев виды и формы контроля, необходимо подчеркнуть, что преподавателю на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе следует использовать различные типы и формы контроля. Так, например, необходимо применять не только индивидуальные и фронтальные, но и групповые формы контроля. Контроль должен быть сбалансированным и ограниченным по времени – к примеру, обычно контрольная работа занимает все занятие, так как направлена на оценивание всей темы/раздела, в то время как устный опрос часто используют для проверки текущего домашнего задания. Также контроль должен осуществляться систематично и регулярно. Более того, преподаватель обычно заранее составляет для студентов расписание аттестационных мероприятий, где четко расписаны используемые виды контроля и их периодичность. Контроль также должен быть адекватным, то есть соответствовать полученным знаниям учащихся.

Разрабатывая программу курса «Иностранный язык», необходимо учитывать характеристики, напрямую влияющие на эффективность процесса обучения. Преподавателю следует грамотно сформулировать цели обучения, в которых должны быть отражены общекультурные, а также специальные знания студентов. Необходимо также продумать длительность и режим обучения, методические средства и способы их использования. В современном мире важна возможность дифференцированных подходов к обучению. Главную роль занимают образовательные технологии и контроль, благодаря которому преподаватель может анализировать процесс обучения в ходе наблюдения, а также вносить какие-либо изменения и, таким образом, объективно оценивать знания, навыки и умения студентов.

Иностранный язык – дисциплина, обладающая спецификой в контексте того, что она подразумевает использование языкового материала в ситуациях речевого общения. Таким образом, если преподаватель при осуществлении контроля будет уделять внимание только языковой системе – лексическим и грамматическим средствам, то коммуникативную компетенцию учащегося проверить не удастся [8].

Одним из критериев эффективности высшего образования является то, насколько образовательная программа ориентирована на трудовой рынок. Это требует регулярной коммуникации между работниками системы образования и представителями профессионального сообщества, что делает возможным предъявление адекватных требований к будущим профессионалам. Как пишет в своей работе Л.Ю. Минакова [9], именно компетентностный подход способен учесть данные требования.

При обучении студентов-нелингвистов иностранному языку необходимо использовать профессионально ориентированный подход, стимулирующий использование иностранного языка в конкретных деловых ситуациях, а также в научной сфере. Для того чтобы процесс обучения был эффективен и согласован с новыми требованиями в сфере профессиональной направленности, нужны современные формы обучения. Иноязычное общение рассматривается уже не просто в контексте коммуникативной и межкультурной компетенции, но и в умениях профессиональной коммуникации, возможностях проводить исследования, используя иностранные источники, презентовать результаты своих исследований, участвовать в дискуссиях научного сообщества.

В.И. Байденко [10] также затрагивает тему применения компетентностного подхода при написании учебных программ в вузах. Анализ исследований обозначенного вопроса продемонстрировал, что для эффективного формирования иноязычной компетенции у студентов-нелингвистов следует делать акцент на их профессиональный дискурс, таким образом приближая студентов к ситуациям общения, с которыми они могут столкнуться в профессиональном сообществе.

Необходимым условием для общения на иностранном языке является наличие у обучающихся достаточного объема общих знаний о мире и понимание темы обсуждения. Профессиональный дискурс может проявляться в деловой беседе, полемике, докладе, сообщении, отчете, рецензии, дискуссии и научной статье.

Остановимся более подробно на проектной деятельности, рассмотренной ранее в качестве одной из форм контроля в высших учебных заведениях. С точки зрения Л.Ю. Минаковой [9], для формирования дискурса в профессиональной сфере преподаватель должен использовать как групповые, так и индивидуальные проекты. Со своей стороны он должен тщательно изучить программу подготовки будущего специалиста, чтобы адекватно определить список содержания проектов, а также представить ситуации общения, актуальные для студентов, виды текстов, с которыми они будут работать во время профессиональной деятельности. Е.Н. Соловова [11] утверждает, что преподаватель иностранного языка должен быть компетентным в области, которую изучают его студенты.

Метод проектов включает в себя взаимодействие студентов во время выполнения заданий, а также анализ и поиск информации, которые формируют чувство взаимопонимания и помощи. Студенты во время проектной работы заинтересованы в том, чтобы понять тему и изложить результаты своей деятельности. Им приходится самостоятельно выбирать лингвистические и экстралингвистические средства, что благоприятно влияет на развитие творческих способностей, а также развитие навыков ведения дискуссии.

Л.Ю. Минакова [9] выделила требования к использованию метода проектов, а именно:

– продумывание формата исследовательской деятельности;
– четкое формулирование задач, которые решает проект;
– отслеживание прогресса студентов на всех этапах.

Р.С. Немов [12] также определил круг требований к проектной деятельности, которые включают в себя постановку проблемы, шагов по ее решению в форме задач исследования, выбор необходимых методов для проведения исследования, обсуждение возможностей для визуализации результатов, сбор и анализ данных, формулирование выводов, презентация результатов и определение области для дальнейших исследований.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что одним из самых наиболее эффективных видов контроля в рамках профессионально ориентированного подхода является метод проектной деятельности, что позволяет студентам не просто изучать иностранный язык, но и применять его в ситуациях, приближенным к реальным.

Второй подход, который был проанализирован в рамках методов контроля у студентов-нелингвистов, изучающих иностранный язык – предметно-языковой метод (CLIL). Было изучено исследование В.А. Потапчука [13], в котором автор делает вывод о том, что эффективный контроль и оценивание знаний учащихся возможны только на материале, который покрывает все аспекты иностранного языка в сочетании с заданиями, отражающими специфику будущей специальности студента. Предметно-языковой метод обучения появился в 90-х годах двадцатого века. Основная идея сводится к тому, что изучать иностранный язык следует на материалах, охватывающих сферу будущей профессии учащегося. По мнению В.А. Потапчука, при проведении контроля необходимо обращать внимание на частотность, используемые типы заданий и их уровень сложности. Более того, методика CLIL основана на обучении нескольких профессионально ориентированных предметов на иностранном языке. Соответственно, преподаватель должен определить пропорции важности лингвистических аспектов и учебного материала изучаемого предмета. Стоит отметить, что данный подход обучения еще не так широко распространен в России и находится в стадии апробирования. Есть два варианта использования CLIL: при hard CLIL студенты говорят и слушают информацию исключительно на иностранном языке, а внимание сосредоточено на оценке знаний по предмету. При soft CLIL преподаватель в большей степени проверяет знания языка, следовательно, иногда переходит на русский язык во время объяснения учебного материала и использует разную тематику для обучения. Все вышеупомянутое позволяет сделать вывод об эффективности использования метода CLIL в процессе обучения студентов-нелингвистов.

Таким образом, в заключение следует отметить, что контроль, действительно, является одним из основных компонентов эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Существует несколько классификаций функций контроля, но в рамках данного исследования были рассмотрены такие, как обучающая, развивающая, воспитывающая, диагностическая, стимулирующая, прогностическая и методическая. Все названные функции взаимосвязаны и могут быть реализованы, только в том случае, если преподаватель методически грамотно выбирает соответствующие виды и формы контроля на занятиях по иностранному языку.

В работе также были рассмотрены виды контроля, а именно: 1) предварительный, текущий, промежуточный и итоговый; 2) индивидуальный, фронтальный и групповой; 3) письменный и устный. Главный вывод заключается в том, что тип контроля должен соответствовать тем навыкам и умениям, которые необходимо проверить.

Среди форм контроля, характерных для высших учебных заведений, были выделены следующие: диктант, самостоятельная и контрольная работы, тест, проекты, устный зачет и опрос, самоконтроль, игра. Основная идея состоит в том, что формы контроля необходимо комбинировать, соблюдать их баланс, строго регламентировать время проведения контроля на занятии. Также преподаватель должен обеспечить регулярность проведения контроля, его адекватность, т.е. соответствие полученным знаниям учащихся.

Ввиду того, что дисциплина «Иностранный язык» является непрофильной у студентов-нелингвистов, преподаватель должен уделять особое внимание процессу обучения и проведения контроля в неязыковом вузе.

Подытоживая вышесказанное, необходимо выделить следующие особенности использования контроля у студентов-нелингвистов:

– в неязыковых вузах эффективным является профессионально ориентированный подход, при котором студенты используют иностранный язык в конкретных деловых ситуациях, а также в научной сфере. Соответственно, контроль должен содержать задания, связанные с будущей специальностью студента;

– обязательным условием общения на иностранном языке является наличие общих знаний об окружающем мире и контроль соответствующих знаний, навыков и умений в процессе обучения иностранному языку;

– проектная деятельность – одна из эффективных форм контроля для студентов неязыковых вузов. При этом преподаватель должен тщательно изучить сферу будущей специальности студента-нелингвиста для грамотного подбора тем проектов, а также текстов и ситуаций общения;

– CLIL (предметно-языковой метод обучения) – подход, в рамках которого может осуществляться контроль знаний, навыков и умений студентов. Основная идея подхода – изучение профессиональных предметов на иностранном языке. Эффективный контроль и оценивание знаний учащихся возможны только на основе пройденного материала, покрывающего все аспекты иностранного языка в сочетании с заданиями, отражающими специфику специальности студента-нелингвиста.

В заключение отметим, что поставленная цель, состоящая в определении особенностей проведения системы контроля при обучении иностранного языка студентов неязыковых вузах, достигнута. Выводы, полученные в ходе исследования, могут быть использованы методистами и действующими преподавателями неязыковых и специализированных вузов. Вышеизложенные результаты являются дискуссионными и нуждаются в более глубоком рассмотрении как в рамках профессионально ориентированного подхода, так и предметно-языкового метода обучения. Именно в этом реализована практическая и теоретическая значимость исследования.

Библиографический список

1. Сорокин Н.А. Контроль за результатами учебно-познавательной деятельности учащихся. Оценка и учет. *Педагогика* Москва, 1983: 253 – 267.
2. Щукина Г.И. *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе*: учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1979.
3. Иванова А.С. Контроль в обучении русскому языку как иностранному. *Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного*. Москва, 2002: 57 – 65.
4. Паклина А.В. *Контроль в системе профессионального образования: сущность, задачи, требования*. Available at: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-4.pdf
5. Баранов С.П. *Принципы обучения*. Москва: Просвещение, 2004.

6. Сарычева Л.В. Формы и виды контроля. *Лингводидактические основы преподавания иностранных языков*: сборник научных трудов. Москва, 2009: 111 – 115.
7. Туркина Л.В., Лузикова Е.Н., Артемьева И.В. О корреляции объектов текущего и итогового контроля в методике преподавания иностранных языков. *Глобальный научный потенциал*. Научно-практический журнал. Санкт-Петербург: Издательский дом «ТМБпринт», 2018; № 12 (93).
8. Бережных Н.Ю., Новолодская Н.С. Виды и формы контроля на занятиях по иностранному языку в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 64-3. Available at: https://cyberleninka.rU/article/n/vidy-i-formy-kontrolya-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze
9. Минакова Л.Ю. *Обучение иноязычному дискурсу студентов неязыковых специальностей с использованием профессионально ориентированной проектной деятельности*. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2015.
10. Байденко В.И. *Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы)*: методическое пособие. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
11. Соловова Е.Н. *Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход*: монография. Москва: Издательство Глосса-Пресс, 2004.
12. Немов Р.С. *Психология*: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. *Общие основы психологии*. Москва: ВЛАДОС, 2005; Кн. 1.
13. Потапчук А.В. Методы контроля знаний по иностранному языку у студентов, обучающихся по методике CLIL. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 5 (107).

References

1. Sorokin N.A. Kontrol' za rezul'tatami uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya. Ocenka i uchet. *Pedagogika* Moskva, 1983: 253 – 267.
2. Schukina G.I. *Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya v uchebnom processe*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov. Moskva: Prosveschenie, 1979.
3. Ivanova A.S. Kontrol' v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Tradicii i novacii v professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, 2002: 57 – 65.
4. Paklina A.V. *Kontrol' v sisteme professional'nogo obrazovaniya: suschnost', zadachi, trebovaniya*. Available at: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-4.pdf
5. Baranov S.P. *Principy obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 2004.
6. Sarycheva L.V. Formy i vidy kontrolya. *Lingvodidakticheskie osnovy prepodavaniya inostrannyh yazykov*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2009: 111 – 115.
7. Turkina L.V., Luzikova E.N., Artem'eva I.V. O korrelyacii ob`ektov tekuschego i itogovogo kontrolya v metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Global'nyj nauchnyj potencial*. Nauchno-prakticheskij zhurnal. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «TMBprint», 2018; № 12 (93).
8. Berezhnyh N.Yu., Novolodskaya N.S. Vidy i formy kontrolya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 64-3. Available at: https://cyberleninka.rU/article/n/vidy-i-formy-kontrolya-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze
9. Minakova L.Yu. *Obuchenie inoyazychnomu diskursu studentov neyazykovyh special'nostej s ispol'zovaniem professional'no orientirovannoj proektnoj deyatel'nosti*. Tomsk: Izdatel'skij Dom TGU, 2015.
10. Bajdenko V.I. *Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy)*: metodicheskoe posobie. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005.
11. Solovova E.N. *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyj podhod*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo Glossa-Press, 2004.
12. Nemov R.S. *Psihologiya*: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij: v 3 kn. *Obschie osnovy psihologii*. Moskva: VLADOS, 2005; Kn. 1.
13. Potapchuk A.V. Metody kontrolya znanij po inostrannomu yazyku u studentov, obuchayuschihsya po metodike CLIL. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; № 5 (107).

Статья поступила в редакцию 04.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-51-53

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 DEVELOPING INNOVATIVE THINKING OF STUDENTS. Encouraging students of pedagogical directions to innovate in the organization of the educational process with the use of game technologies, increases motivation to study and the effectiveness of mastering the material of the discipline being studied. The analysis of the works of scientists presented in the article allows to assert the positive dynamics of the use of didactic games in educational activities, which makes this direction quite relevant. The purpose of the article is to substantiate the feasibility of using gaming technologies in the educational process. The role of the teacher is being clarified, which makes it possible to interact with students, develop their desire for innovation, communication, and purposefulness. The article indicates that the attitude of students to their future profession depends on the teaching technologies used, and on relationships within society, and on informational influences from outside, and on the strategic directions of education. The idea is emphasized that didactic games act as a means of stimulating interest, help to interest students, and cause a desire to engage in search and research activities. It is noted that not every activity provides for development, while for the game is a mandatory element for the development of communications, intelligence, personality qualities. The study was conducted where future teachers took part, which showed an increase in the number of participants who are ready to use gaming technologies in their future professional activities. Based on the data obtained, it is revealed that the stimulation of activities associated with the acquaintance and development of didactic games has a significant impact on increasing the interest of future teachers in the use of gaming technologies in professional activities.

Key words: **game, game technology, didactic games, game activity, innovative thinking, motivation.**

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 РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Побуждение студентов педагогических направлений к инновационной деятельности при организации учебного процесса с применением игровых технологий повышает мотивацию к учебе и эффективность усвоения материала изучаемой дисциплины. Анализ работ ученых, представленный в статье, позволяет утверждать о положительной динамике применения в образовательной деятельности дидактических игр, что делает данное направление достаточно актуальным. Цель статьи заключается в обосновании целесообразности применения игровых технологий в образовательном процессе. Уточняется роль педагога, которая дает возможность взаимодействовать со студентами, развивать у них стремление к инновационной деятельности, коммуникацию, целеустремленность. В статье указывается, что отношение студентов к будущей профессии зависит и от применяемых технологий обучения, и от взаимоотношений внутри социума, и от информационных воздействий извне, и от стратегических направлений образования. Подчеркивается мысль, что дидактические игры выступают средством стимулирования интереса, помогают заинтересовать студентов, вызывают желание заниматься поисково-исследовательской деятельностью. Отмечается, что отнюдь не каждая деятельность предусматривает развитие, в то время как для игры – это обязательный элемент: развитие коммуникаций, интеллекта, качеств личности. Проведено исследование, в котором принимали участие будущие педагоги, показавшее рост числа участников, готовых использовать в будущей профессиональной деятельности игровые технологии. Опираясь на полученные данные, было выявлено, что стимулирование деятельности, связанное со знакомством и разработкой дидактических игр, оказывает существенное влияние на повышение интереса будущих педагогов к применению в профессиональной деятельности игровых технологий.

Ключевые слова: **игра, игровые технологии, дидактические игры, игровая деятельность, инновационное мышление, мотивация.**

В современном обществе основами конкурентного преимущества становится информация и актуальная потребность человека адаптироваться в нем. Перед образованием поставлена задача, заключающаяся в необходимости перехода от традиционной системы обучения, ориентированного на развитие репродуктивного мышления, к интерактивному обучению, направленному на развитие созидательного, продуктивного, инновационного мышления.

Актуальность исследования обусловлена тем, что процесс развития инновационного мышления студентов является сложным и многогранным, требующим поиска и применения в учебном процессе новых эффективных технологий обучения. Нередко качество обучения напрямую зависит от мотивов обучающихся, так, например, при обучении в образовательных организациях из-за снижения мотивации студентов возникают проблемы восприятия ими учебного материала. Технологии игрового обучения обладают рядом положительных свойств, способствующих повышению мотивации, снятию барьеров восприятия новой информации и увеличению эффективности усвоения изучаемой дисциплины. Данные идеи отражены в трудах Болмосовой Е.В., Винокуровой Е.Н., Глазковой О.А., Жуковой С.В., Здориковой Н.Г., Кирилиной Ю.П., Мельниченко Н.Н., Михалевой Е.В., Никоновой Н.П., Саакян И.И. Ученые отмечают положительную динамику применения игровых технологий в образовательной деятельности, что делает данное направление исследования достаточно актуальным.

Цель работы состоит в обосновании целесообразности применения игровых технологий в образовательном процессе, что позволит педагогу с легкостью делиться опытом, знаниями, взаимодействовать со студентами, развивать инновационное мышление, коммуникативные навыки, целеустремленность.

Новизна работы заключается в обосновании возможностей применения игровых технологий в учебном процессе; выявлено, что стимулирование деятельности педагогов по разработке дидактических игр оказывает значительное влияние на эффективность развития их инновационного мышления.

С практической точки зрения не менее ценным является экспериментальный материал, который дает возможность преподавателям обращаться к опыту применения такого отличного педагогического инструмента, как игра, позволяющего достичь высоких результатов.

Инновационное мышление – это такое мышление личности, открытое новым идеям и технологиям, позволяющее по-другому взглянуть на принятые утверждения, предполагающее свободу выбора и ответственность за принятые решения. Развитие инновационного мышления предполагает развитие личности, способной к постижению, переустройству и творению новых форм и способов профессиональной деятельности.

Игровая деятельность создает условия для раскованного и свободного восприятия материала, позволяет легко работать над развитием умений и навыков. Игра характеризуется высокой мотивацией, при этом обучение оказывается увлекательным, и информация воспринимается свободно, без преград. Несмотря на несерьезное представление об игровой деятельности, обучение является достаточно осмысленным благодаря положительному настроению участников игры (студентов и преподавателя). Игровые технологии объединяют большой спектр различных его видов, одним из них являются дидактические игры, цель которых связана с обучением или развитием.

Игра, несмотря на свое несерьезное название, сложный многогранный вид деятельности, занимающий умы мировых ученых многих поколений. Мнения ученых разделились на «две точки зрения:

1) игра рассматривалась как инстинктивно-биологическая деятельность человека, как исторический предшественник культуры (К. Гросс, Ф. Кейра, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, С. Холл и др.);

2) игра как явление социальное по своей природе, возникшее из практической деятельности человека (В. Вундт, Г. Плеханов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.)» [1].

Сторонники З. Фрейда видят игру изначально в биологических влечениях, в отождествлении животных и человека [2]. Противоположной точкой зрения является мнение Д.Б. Эльконина, который считает, что «не всегда игра сопровождала детство, а движущей силой, способствующей возникновению игровой деятельности, является социальная потребность в общении, взаимодействии с взрослыми». Но, несмотря на их суждения, главной мотивацией любой игры является получение удовольствия от этого процесса и наличие желания обучающегося. «В концепциях Г. Спенсера игра полезна для организма, так как является своеобразной тренировкой, приносящей удовольствие», у Ф. Шиллера – это эстетическое наслаждение, в теории Ф. Бойтендайка – это влечение к снятию препятствий, сковывающих свободу, В. Вундт считал наслаждение источником игры [1].

Игровая деятельность помогает развивать способности человека к управленческой, организаторской, воспитательной, учебно-служебной деятельности; определяет его направленность на развитие человека в процессе распространения и сохранения культурных и иных ценностей. Отнюдь не каждая деятельность предусматривает развитие, в то время как для игры это обязательный элемент: развитие коммуникаций (двигательные коллективные игры), развитие интеллекта (обучающие, интеллектуальные игры), развитие трудовых качеств (игры, имитирующие деятельность) и другие. Игра позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению исходя из доступных для каждого манипуляций в игровой деятельности, сравнивая результаты достижений с его же собственными, ориентируясь на усложнение, по мере перехода на новые ступени. Детвора, играя в игрушки, не перенасыщенные мультимедиа, развивают свое воображение и мыслительную деятельность гораздо активнее. Включаясь в игру, ее участник действует уже по новым воображаемым законам, подчиняясь им и действуя по их логике. Игра предусматривает наличие интереса играющего. Именно интерес является самой главной характеристикой игры, так как без него отсутствует мотивация и, следовательно, всевозможные положительные результаты данной деятельности. Участники игры, независимо от возраста и социального статуса, раскрепощаются и действуют на грани своих возможностей, как будто действуют в экстренной ситуации. В таких обстоятельствах мотивация человека находится на очень высоком уровне, позволяя добиться высоких результатов.

Б.Р. Мандель описывает выводы «советских и российских исследователей (В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, Г.К. Селевко, В.С. Селиванова, В.А. Сластенина, Л.Ф.Тихомировой, В.А.Трайнева, Д.Б. Эльконина и др.), которые отмечали, что возникновению игрового интереса способствуют следующие факторы:

– удовольствие от контактов с партнерами по игре;

– азарт ожидания непредвиденных ситуаций и их разрешений в ходе игры;

– удовольствие от демонстрации своих возможностей партнерам;

– необходимость принятия решений в сложных и часто неопределенных, порой просто непредвиденных условиях и ситуациях;

– достаточно быстрое выяснение последствий принятых решений (ответов);

– удовольствие от успехов – промежуточного и окончательного» [3].

В работах зарубежных исследователей отмечается большая направленность на применение различных видеоигр [4], разработку платформы геймификации курса [5], создание игр для осведомленности в области кибербезопасности, программирование через игру [6]. В целом все исследователи подтверждают, что игра повышает мотивацию обучающихся; расширяет их кругозор в области знания основ мировой культуры; развивает эрудицию и критическое мышление.

Игровые технологии достаточно разнообразны. В образовательной организации преподаватели для реализации своей деятельности отдают предпочтение коротким играм и игровым оболочкам. Чаще всего, это дидактические (графические, картинные, игры-упражнения, игры-путешествия, игры-соревнования, квесты и т.д.) и развлекательные игры. Несомненно, игра – отличный педагогический инструмент, позволяющий достичь высоких результатов.

Традиционные методы обучения обладают как положительными, так и отрицательными свойствами, но все их можно описать рядом характеристик. При сравнении игровых технологий с другими, например, традиционными, технологиями, выявляется повышение мотивации обучающихся. Васильева И.А. описывает компьютерные игры и их положительное влияние на человека в качестве элемента снятия напряжения и разрешения конфликтов, применяемых на психологических тренингах. Данное исследование она проводила с группами детей, страдающих аутизмом, людьми с заболеванием Альцгеймера и больными алкоголизмом, отмечая его актуальность [7]. Верёвкина Л.Е. доказывает продуктивность игровой технологии в формировании универсальных учебных действий (УУД). Отмечает положительную динамику формирования познавательных, личностных, коммуникативных и регулятивных УУД [8].

Было проведено исследование, где приняли участие будущие учителя – студенты первого, второго и третьего курсов, не имеющие практических навыков работы в школе; студенты четвертого курса (уровень – бакалавриат) и студенты первого и второго курсов (уровень – магистратура), имеющие практические навыки работы в школе, направления «Педагогическое образование» Сургутского государственного университета (78 человек).

В начале был проведен опрос среди студентов об игровых технологиях: 88% опрошенных предположили, что применение элементов игры при обучении детей в школе положительно скажется на процессе обучения, 52% ни разу не участвовали в создании дидактических игр для образовательного процесса, 48% опрошенных предположили, что в процессе игры у обучающихся будет развиваться инновационное мышление, 24% не задумывались о применении игровых технологий при обучении детей.

Участники эксперимента после ознакомления с разновидностями игровых технологий и особенностями их применения в образовательном процессе приняли участие в создании дидактических игр и реализации игровых проектов на учебных занятиях среди однокурсников в университете (бакалавры), в процессе прохождения производственной практики и в образовательных учреждениях по месту работы (магистры). Ограничения по максимальному или минимальному количеству создаваемых игр не выдвигались.

Опрос участников после проведения эксперимента показал следующие результаты: 96% опрошенных считают этот процесс более эффективным по сравнению с традиционным обучением, 72% планируют использовать игровые технологии при работе с детьми, 69% предположили, что в процессе игры у обучающихся будет развиваться инновационное мышление, 65% опрошенных считают необходимым разрабатывать игровые проекты на информационных образовательных ресурсах.

Таким образом, мы выяснили, что непосредственное стимулирование деятельности, связанной со знакомством и разработкой дидактических игр, оказало

существенное влияние на повышение интереса будущих педагогов к применению в профессиональной деятельности игровых технологий. Это позволяет сделать положительные шаги в направлении качественного образования студентов и в развитии их инновационного мышления.

Перспективы дальнейших изысканий данного направления – это разработка и внедрение в информационно-образовательное пространство образовательной организации дистанционного ресурса для создания дидактических игр на платформе с помощью компьютерного конструктора.

Библиографический список

1. Арсентьева В.П. *Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве*. Москва: Форум, 2009.
2. Хейзинга Й. *Homo Ludens*. Москва: Айрис-пресс, 2003.
3. Мандель Б.Р. *Игрология. Феномен интеллектуальной игры в образовательном процессе*. Москва: ИНФРА-М.
4. Zinoveva, L.V., Zinovev S.A. Role-playing video games in the space of psychocorrection and psychotherapy. *Smalta*. 2017; № 4: 17 – 19.
5. Legaki N., Xi N., Hamari J., Karpouzis K., Assimakopoulos V. The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education. *International Journal of Human Computer Studies*. 2020: 144.
6. Paiva J.C., Leal J.P., Queirós R. Fostering programming practice through games. *Information (Switzerland)*. 2020; № 11 (11): 1 – 20.
7. Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий. *Вопросы психологии*. 2003; № 3: 80 – 88.
8. Верёвкина Л.Е. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики с помощью игровых технологий. *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2014; № 16: 59 – 63.

References

1. Arsent'eva V.P. *Igra – veduschij vid deyatel'nosti v doshkol'nom detstve*. Moskva: Forum, 2009.
2. Hejzinga J. *Homo Ludens*. Moskva: Ajris-press, 2003.
3. Mandel' B.R. *Igrologiya. Fenomen intellektual'noj igry v obrazovatel'nom processe*. Moskva: INFRA-M.
4. Zinoveva, L.V., Zinovev S.A. Role-playing video games in the space of psychocorrection and psychotherapy. *Smalta*. 2017; № 4: 17 – 19.
5. Legaki N., Xi N., Hamari J., Karpouzis K., Assimakopoulos V. The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education. *International Journal of Human Computer Studies*. 2020: 144.
6. Paiva J.C., Leal J.P., Queirós R. Fostering programming practice through games. *Information (Switzerland)*. 2020; № 11 (11): 1 – 20.
7. Vasil'eva I.A., Osipova E.M., Petrova N.N. Psihologicheskie aspekty primeneniya informacionnyh tehnologij. *Voprosy psihologii*. 2003; № 3: 80 – 88.
8. Verevkina L.E. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah matematiki s pomosch'yu igrovyh tehnologij. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*. 2014; № 16: 59 – 63.

Статья поступила в редакцию 07.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-53-55

Ovezova U.A., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Languages of the FGSN, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*
Wagner M.-N.L., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Languages of the FGSN, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*

FEATURES OF TEACHING ENGLISH-LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED DISCUSSION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION. The article is dedicated to the scientific and theoretical substantiation of the peculiarities of teaching English-language professionally oriented discussion of students in higher education. In modern realities, the requirements for preparing students with a high level of professionally oriented foreign language communicative competence are growing, and the methodology for teaching English professionally oriented discussion of university students remains insufficiently developed, which predetermines the relevance of the study. The article determines that a professionally oriented discussion is a form of collective-group interaction, which is based on the argumentation of various points of view in order to solve a specific problem of a professional nature. Three stages are distinguished in teaching English-language professionally oriented discussion of university students: organizational, actual conduct of the discussion and final.

Key words: **higher school, professionally oriented discussion, system of exercises, student.**

У.А. Овезова*, канд. ист. наук, доц., РУДН, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru*
М.-Н.Л. Вагнер*, канд. ист. наук, доц., РУДН, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИСКУССИИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена научно-теоретическому обоснованию особенностей обучения англоязычной профессионально ориентированной дискуссии студентов в высшей школе. В современных реалиях растут требования к подготовке студентов с высоким уровнем профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности, и методика обучения англоязычной профессионально ориентированной дискуссии студентов вузов остается недостаточно разработанной, что предопределяет актуальность исследования. В статье определено, что профессионально ориентированная дискуссия – это форма коллективно-группового взаимодействия, в основе которой лежит аргументация различных точек зрения с целью решения определенной проблемы профессионального характера. В обучении англоязычной профессионально ориентированной дискуссии студентов вузов было выделено три этапа: организационный; собственно ведения дискуссии; заключительный.

Ключевые слова: **высшая школа, профессионально ориентированная дискуссия, система упражнений, студент.**

В современных реалиях растут требования к подготовке студентов с высоким уровнем профессионально ориентированной англоязычной коммуникативной компетентности, способным эффективно реализовать межкультурное общение. Одним из компонентов англоязычной коммуникативной компетентности является компетентность в говорении, которая обеспечивает эффективное устное общение с учетом языковых, речевых, социокультурных норм, ситуации и намерений. В соответствии с Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком [1] студент должен уметь участвовать в диалоге с достаточной степенью непринужденности и спонтанности, так, чтобы происходило естественное взаимодействие с носителями языка; он должен уметь принимать активное участие в дискуссии в знакомых контекстах, излагая и защищая свою точку зрения.

Проблема формирования иноязычной компетентности в говорении студентов вузов исследована А.Л. Гуркиной [2], Г.П. Гавриличевой [3]. Изучением интерактивного метода дискуссии на занятиях иностранным языком в вузе занимались И.Г. Морозова [4], З.И. Салиева [5], Е.Н. Лашина [6]. Несмотря на постоянное внимание ученых к отдельным аспектам проблемы обучения говорению студентов в высшей школе, на современном этапе недостаточно разработанной остается методика обучения англоязычной профессионально ориентированной дискуссии, что обусловливает актуальность выбранной темы.

Цель статьи заключается в научно-теоретическом обосновании особенностей обучения англоязычной профессионально ориентированной дискуссии студентов в высшей школе и разработке системы упражнений для формирования навыков у студентов ведения эффективной дискуссии на английском языке.

Задачи исследования:

– охарактеризовать дискуссию как активный метод обучения иностранному языку;

– выделить этапы ведения дискуссии на занятиях по иностранному языку и определить соответствующую им систему упражнений.

В работе использованы такие теоретические методы исследования, как изучение методических и лингвистических трудов ученых с целью определения теоретических предпосылок исследования; анализ и синтез для определения подходов и принципов, регулирующих процесс обучения англоязычной профессионально ориентированной дискуссии, для выяснения особенностей обучения англоязычной профессионально ориентированной дискуссии и интересов соискателей высшего образования.

На протяжении многих лет обучение говорению заключалось только в воспроизведении изученного материала.

Обучение иностранному языку происходило через развитие репродуктивных навыков – в основном грамматических и орфографических, что было неэффективным во время общения за пределами учебных заведений. Обучение ведению дискуссии является профессионально ориентированным и важным в коммуникативном поведении студента.

Сегодня учеными дискуссия трактуется как обсуждение определенной проблемы путем обмена мнениями при совпадении или расхождении позиций, точек зрения; как получение и передача информации во время общения и достижения взаимопонимания [7]. Дискуссия не только способствует воспитанию речевой культуры, но и побуждает студентов к поиску самостоятельного решения проблем, что, в свою очередь, является стимулом познавательной активности. Поскольку любой речевой акт осуществляется в контексте определенной ситуации в рамках одной из сфер деятельности, мы концентрируем внимание на дискуссиях, которые содержат проблемные ситуации – совокупность обстоятельств и отношений, которые отражаются в акте общения и придают ему значимость, процесс речевого взаимодействия двух или более участников общения; это особый вариант организации обсуждения проблемы, во время которого происходит сначала групповой обмен мнениями, а затем представитель от каждой группы участвует в публичной дискуссии. [8].

По нашему мнению, дискуссия – это коллективное обсуждение проблемной ситуации, во время которого участники прислушиваются к мнению каждого и в основном приходят к общему согласию по обсуждаемому вопросу. Организованная учебная дискуссия воспроизводит условия реальной речевой коммуникации и является одним из эффективных средств развития неподготовленной речи.

Н.В. Сидакова [9] выделяет два этапа ведения дискуссии: подготовительный (формирование дискуссионных умений полилогической речи для обсуждения аутентичных поэтических произведений) и основной (развитие дискуссионных умений полилогической речи для обсуждения). Е.Н. Лашина [6] также предлагает распределение обучения дискуссии на два этапа: текстовый и послетекстовый. Этапы отличаются умением создавать подготовленные высказывания на уровне фразы или неподготовленные монологические высказывания текстового уровня. И.Г. Морозова [4] выделяет три этапа: информационно-подготовительный (происходит формирование умений распознавать информацию на основе аудирования и чтения, представление собственной аргументации, оценки альтернативных предложений); ситуативно-дискуссионный (подготовка к дискуссии и проведение дискуссии; формирование навыков реплицирования и умения аргументации, группировка точек зрения, развитие умений дискуссии); констатирующе-интерпретационный (формирование выводов, проверки усвоения учебного материала, анализ дискуссии). М.В. Харламова [10] предлагает три основных этапа: начальный (представление участников группы; сообщение правил ведения и участия в дискуссии; сообщение темы и цели дискуссии); основной (происходит поддержка баланса участия всех участников, оглашаются и обсуждаются вопросы по теме дискуссии); заключительный (подведение итогов дискуссии, когда раскрыты все вопросы или дискуссия исчерпана).

З.И. Салиева [5] говорит о четырех стадиях в структуре организации дискуссии – обмена мнениями: организация дискуссии (объявление темы, определение цели, разделение студентов на группы, выбор представителя группы, установление регламента дискуссии), преддискуссия/экспозиция (постановка проблемного задания, описание проблемной ситуации, обмен мнениями о проблемной ситуации в подгруппах, определение общей точки зрения путем аргументации), собственно дискуссия (аргументация представителя каждой подгруппы, представление путей решения проблемной ситуации), анализ дискуссии (сопоставление целей дискуссии с полученными результатами и выводами, оценка результатов, выявление их позитивных и негативных аспектов, оценка работы студентов, подведение итогов).

Понятие «профессионально ориентированный» предполагает изучение иностранного языка с учетом особенностей будущей профессии или специальности. Профессионально ориентированная дискуссия – это форма коллективно-группового взаимодействия, основой которой является аргументация различных точек зрения, а ее целью – решение определенной проблемы, и основывается на особенностях будущей профессии. На практических занятиях преподаватель создает условия, подобные реальной дискуссии, то есть в учебных условиях можно говорить об учебной дискуссии, которая является моделью совместной познавательной деятельности участников в условиях предметно-логического конфликта, который стимулирует деятельность и нацелен на решение поставленной проблемы.

По нашему мнению, в обучении англоязычной профессионально ориентированной дискуссии студентов вузов следует выделить три этапа: организационный этап, собственно ведения дискуссии, завершающий этап.

Организационный этап начинается с определения цели дискуссии, которая указывает на то, для чего необходима дискуссия, чему следует обучать в ее процессе, какие результаты ожидаются. Далее раскрывается содержание ее темы, что является предметом обсуждения, что, в свою очередь, определяет круг идей, на которых фокусируется внимание собеседников. Четко определенный и интересный для студентов предмет обсуждения или тема является одним из главных признаков дискуссии, который вызывает заинтересованность коммуникантов [2]. Удачно выбранная тема также является залогом активного обмена мнениями и должна быть максимально приближена к жизненным ориентациям студентов, их интересам, обучению, отражать актуальные проблемы современности. Для выбора темы дискуссии – обмена мнениями мы предлагаем использовать метод мозгового штурма – один из наиболее известных методов поиска оригинального решения разнообразных задач, создания новых идей. Используя метод мозгового штурма, преподаватель предлагает студентам варианты тем для дискуссии, при этом каждый студент имеет право высказывать свои идеи по определению темы, постановке проблемы. Все предложения, идеи записывает на доске ведущий, после чего голосованием избирается лучшая тема.

Основой ведения собственно дискуссии является проблемное задание, ситуация – речевая упражнение, в котором неизвестен один из его компонентов, то есть известно, о чем говорить, для чего, но неизвестно, как и какими средствами общения формулировать мысль. После предъявления проблемной ситуации происходит обмен мнениями относительно вариантов ее решения в группах с целью определения общей точки зрения. При этом студенты обосновывают свою точку зрения путем аргументации – важной структурной части рассуждения и получают новую информацию; это интеллектуально-коммуникативный процесс, направленный на обоснование, доказательство той или иной точки зрения в пределах проблемной ситуации во время дискуссии, а также по убеждению собеседника.

Иногда дискуссию отождествляют со спором или полемикой, которым присущи конфликтность и борьба мнений, однако, в отличие от последних, дискуссия характеризуется своей целеустремленностью и стремлением к компромиссу [11].

Завершающий этап предусматривает анализ, сопоставление цели дискуссии с полученными выводами, оценку результатов, выявление их положительных и отрицательных сторон, оценивание работы студентов и выводы.

По нашему мнению, для формирования навыков эффективного ведения профессионально ориентированной дискуссии на английском языке на практических занятиях нужно на каждом этапе ведения дискуссии использовать систему упражнений.

На первом этапе должно быть предусмотрено выполнение упражнений с целью формирования умений начинать диалог, поддерживать беседу, определять цель дискуссии, прогнозировать содержание дискуссии. На этом этапе выполняются управляемые рецептивно-репродуктивные и условно-коммуникативные упражнения на имитацию, ответы на вопросы, на запрос определенной информации, а также сообщение информации.

На основном этапе все упражнения направлены на развитие у студентов следующих умений: понимание содержания текстов, обсуждение профессиональной проблематики по содержанию текстов, умение выразить мнение относительно данной ситуации, противопоставлять свою точку зрения другим. Упражнения имитируют общение, приближенное к тому, что есть в реальной жизни. На этом этапе используют рецептивно-продуктивные, продуктивные коммуникативные упражнения, управляемые/частично управляемые упражнения, предусматривающие групповое взаимодействие (работа в парах, микрогруппах, группах и общей группой).

На завершающем этапе целью выполнения упражнений является формирование и развитие умений высказывать свое мнение и будущие намерения, выражение согласия или несогласия, подведение итогов дискуссии, формирование и развитие умений рефлексии/рассуждения, а также формирование и развитие умений выражать свое отношение к проведению дискуссии. Упражнения этой группы являются минимально управляемыми.

Изучение дискуссии эффективно, когда она основана на материалах профессионально ориентированных текстов. Ведение таких дискуссий предоставляет студентам возможность использовать знания предмета, апеллирует к их предыдущему или настоящему опыту, а также проектирует и моделирует профессиональные умения студентов на использование в будущем [11].

Упражнения на организационном этапе ведения профессионально ориентированной дискуссии направлены на запрос информации (просьба сообщить о факте в целом или указать источник информации, детализировать сообщения, уточнить обстоятельства, указать на связь фактов с новой или известной информацией). Такие упражнения формируют умение начинать диалог, поддерживать разговор и предусматривают использование готовых речевых клише, например, Am I right to understand that ...?, I'd like to know about...

Упражнения основного этапа направлены на обеспечение связности речевого взаимодействия, логического перехода от одних высказываний к другим, от одной темы к другой, привлечение участников общения к дискуссии (выражение мнения, согласия или несогласия; реплики, которые дополняют и расширяют содержание высказываний, вопросы уточняющего характера; эмо-

циональные реакции, фразы, выражающие приоритеты). Упражнения второй группы формируют умение анализировать информацию текста, аргументировать свое мнение, давать советы и реагировать на них, выражать намерения через ответы на вопросы, могут использоваться такие речевые клише, как I would be grateful if you..., One way of dealing with this would be ... Next time I very much hope that...

На завершающем этапе упражнения направлены на принятие итогового решения проблемы. Такие упражнения формируют умение подводить итоги дискуссии, рассуждать, выразить свое отношение к проведению дискуссии, могут использоваться обобщающие фразы, приводящие к компромиссу, согласию: let's come to a conclusion..., To sum up..., In addition., In conclusion..., In general... After all I mean...

Эффективными дискуссионными технологиями, которые используются на всех этапах обучения дискуссии, могут быть следующие дискуссионные приемы:

– «шумные группы» (Buzz Groups): студентов делим условно на группы, все группы студентов одновременно обсуждают один вопрос; в ходе обсуждения возникает шум (жужжание), как в ходе интенсивной дискуссии в реальной жизни;

– «один – вдвоем – все вместе» (Think-Pair-Share): всем студентам предлагается 1 вопрос для обдумывания индивидуально, дальше студенты объединяются по двое, обмениваются идеями в парах, и каждая пара студентов представляет результаты совместного обсуждения и обмена мыслями со всей группой студентов;

– «круглый стол»: студентам предлагаются вопросы для обсуждения; затем студенты обмениваются мнениями в рамках группы; преподаватель может выступать в роли участника одной из групп или наблюдать и контролировать все группы по очереди;

– «два – четыре – все вместе» (Pyramid Discussion): студенты работают в парах, обсуждая предложенную тему или проблему; далее две пары объединяются во время обсуждения той же проблемы, и каждые четыре студента представляют результаты обсуждения в общей группе. Использование дискуссионных приемов имеет целью формирование и развитие навыков диалогической речи, учиться сотрудничать в паре, в большой и малой группах.

Профессионально ориентированная компетентность в говорении на английском языке студентов высшей школы – это способность в соответствии с ситуацией общения пользоваться вербальными и невербальными средствами коммуникации при реализации профессиональных задач; это аргументированность, последовательность и полемичность высказываний, неразрывно связанные со спонтанным применением лексических единиц и грамматических структур. Эффективная реализация профессионально ориентированной речи на английском языке требует от современного студента сформированности навыков эффективного ведения дискуссии.

Дискуссия как одно из средств повышения эффективности обучения англоязычного общения развивает умение дифференцированного подхода к предмету обсуждения с учетом коммуникативной цели; формирует аналитический подход к оценке субъективных и объективных факторов проблемы; позволяет приобрести знания, необходимые для решения профессиональных задач.

Навыки эффективного ведения дискуссии формируются системой репродуктивных некоммуникативных, рецептивных коммуникативных, рецептивно-репродуктивных, условно-коммуникативных и продуктивных коммуникативных упражнений на каждом из этапов ведения профессионально ориентированной дискуссии на английском языке. Все приемы, используемые в процессе дискуссии, формируют и развивают навыки говорения в парах, затем в группах и в общей группе; критическое мышление и умение убеждать; чувство уверенности.

Новизна исследования состоит в определении системы упражнений, соответствующей выделенным этапам ведения дискуссии на занятиях по иностранному языку.

Научная и практическая значимость исследования заключаются в возможности использования результатов исследования при формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности.

Перспектива дальнейших исследований заключается в практической разработке комплекса упражнений, а также подборе приемов и технологий для каждого этапа обучения студентов различных направлений обучения с целью эффективного ведения профессионально ориентированной дискуссии на английском языке.

Библиографический список

1. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Москва Издательство МГЛУ, 2003.
2. Гуркина А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку. *Молодой ученый*. 2015; № 12: 726 – 729.
3. Гавриличева Г.П. К вопросу о развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных методов обучения. *Молодой ученый*. 2015; № 15.2: 19 – 21.
4. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов. *Иностранные языки. Теория и практика*. 2010; № 1: 25 – 35.
5. Салиева З.И. Дискуссия как один из методов формирования навыка говорения на уроках английского языка. *Педагогика высшей школы*. 2016: 63 – 65.
6. Лашина Е.Н. Дискуссия как метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Педагогическое мастерство*: материалы VIII Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2016: 61 – 63.
7. Ивин А.А. *Теория аргументации*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2000.
8. Забирова В.Х., Коптякова Е.Е. Учебная дискуссия как форма взаимодействия на уроках иностранного языка. *Педагогический журнал*. 2020; Т. 10, № 5А: 281 – 287.
9. Сидакова Н.В. Групповая дискуссия – универсальный метод повышения степени креативности в обучении иностранному языку. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017; Т. 6, № 3 (20): 234 – 238.
10. Харламова М.В. Методические аспекты успешного проведения дискуссии на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2007; № 12: 23 – 27.
11. Галанова О.А. Информационные основы речевой деятельности при обучении дискутированию на иностранном языке. *Образование и наука*. 2007; № 4 (46): 70 – 76.

References

1. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka*. Moskva Izdatel'stvo MGLU, 2003.
2. Gurkina A.L. Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii kak osnovnaya cel' obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 12: 726 – 729.
3. Gavrilicheva G.P. K voprosu o razvitii inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii studentov posredstvom interaktivnyh metodov obucheniya. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 15.2: 19 – 21.
4. Morozova I.G. Ispol'zovanie diskussii na zanyatiyah inostrannogo yazyka v ramkah problemnogo obucheniya pri podgotovke sovremennyh specialistov. *Inostrannye yazyki. Teoriya i praktika*. 2010; № 1: 25 – 35.
5. Salieva Z.I. Diskussiya kak odin iz metodov formirovaniya navyka govoreniya na urokah anglijskogo yazyka. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2016: 63 – 65.
6. Lashina E.N. Diskussiya kak metod obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2016: 61 – 63.
7. Ivin A.A. *Teoriya argumentacii*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2000.
8. Zabirova V.H., Koptyakova E.E. Uchebnaya diskussiya kak forma vzaimodejstviya na urokah inostrannogo yazyka. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2020; T. 10, № 5A: 281 – 287.
9. Sidakova N.V. Gruppovaya diskussiya – universal'nyj metod povysheniya stepeni kreativnosti v obuchenii inostrannomu yazyku. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2017; T. 6, № 3 (20): 234 – 238.
10. Harlamova M.V. Metodicheskie aspekty uspeshnogo provedeniya diskussii na uroke inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2007; № 12: 23 – 27.
11. Galanova O.A. Informacionnye osnovy rechevoj deyatel'nosti pri obuchenii diskutirovaniyu na inostrannom yazyke. *Obrazovanie i nauka*. 2007; № 4 (46): 70 – 76.

Статья поступила в редакцию 20.02.22

УДК 376.112.4 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-55-58

Paletskaia T.V., *Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*

Ogoltsova E.G., *Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia); senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*

ADAPTATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN CONDITIONS OF INCLUSION. The paper presents substantiation of the relevance of the problem of adaptation of younger schoolchildren with mental retardation in terms of inclusion. The authors characterize the content of the concepts of "adaptation", "school adaptation", "inclusive culture", and consider directions that reflect the organization of the psychological and pedagogical conditions to help students adapt in

an inclusive environment. The indicators of school adaptation are described and compared with the peculiarities of its manifestation in children with mental retardation. A set of pedagogical and psychological conditions for organizing the process of adaptation of children of this group in an inclusive class is formulated. Based on the empirical data obtained, the reasons for the difficulties of adaptation of younger schoolchildren with mental retardation are presented. The results of the research can be used in the development of individual educational routes and adapted programs for younger students with mental retardation.

Key words: **adaptation, adaptability, school adaptation, mental retardation (PDA), inclusive culture, inclusive class, psychological and pedagogical conditions.**

***Т.В. Палецкая**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*
***Е.Г. Огольцова**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, доц. Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*

АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

В работе представлено обоснование актуальности проблемы адаптации младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии. Авторами охарактеризовано содержание понятий «адаптация», «школьная адаптация», «инклюзивная культура», а также рассмотрены направления, отражающие особенности организации психолого-педагогических условий адаптации обучающихся в инклюзивной среде. Описаны и сопоставлены показатели школьной адаптации с особенностями ее проявления у детей с ЗПР. Сформулирована совокупность педагогических и психологических условий организации процесса адаптации детей данной группы в инклюзивном классе. На основании полученных эмпирических данных представлены причины сложностей адаптации младших школьников с ЗПР. Полученные результаты могут быть использованы при разработке индивидуальных образовательных маршрутов и адаптированных программ для младших школьников с ЗПР.

Ключевые слова: **адаптация, адаптированность, школьная адаптация, задержка психического развития (ЗПР), инклюзивная культура, инклюзивный класс, психолого-педагогические условия.**

Проблема школьной адаптации не теряет своей актуальности на протяжении долгого времени. Прежде всего, это обусловлено уровнем морфофункционального развития и состояния здоровья детской популяции. В современном образовательном пространстве наблюдается устойчивая тенденция роста количества детей с задержкой психического развития (ЗПР) различного генеза. Данная группа детей наиболее многочисленна в инклюзивном образовании и требует особого профессионального внимания в силу «большого диапазона выраженности нарушений» [1]. Вместе с тем в современных исследованиях указывается на то, что недостаточно эффективно реализуется работа по созданию условий для адаптации детей с ЗПР; обращается внимание на увеличение количества обучающихся, не справляющихся с освоением федеральных образовательных стандартов [1]. Обозначенная проблематика представляется крайне важной в аспекте исследования психолого-педагогических условий эффективной адаптации детей с ЗПР к школе и требует уточнения направлений работы специалистов.

В настоящий момент одним из эффективных вариантов решения данной проблемы по праву признана инклюзивная практика. Реализация инклюзивного образования требует детального анализа не только в аспекте содержания образования, но и нацеленности на выстраивание живого образовательного процесса, позволяющего детям с разными образовательными потребностями комфортно погружаться в новые условия и ощущать радость познания и общения.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей школьной адаптации младших школьников с ЗПР и совокупности психолого-педагогических условий, способствующих их эффективной адаптации в инклюзивном классе.

Задачи исследования: рассмотрение теоретических основ данного вопроса; уточнение параметров адаптации младших школьников с ЗПР; выявление и описание индивидуальных особенностей школьной адаптации младших школьников с ЗПР.

В качестве научной новизны исследования уточнены показатели школьной адаптации младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании психолого-педагогических условий эффективной адаптации младших школьников с ЗПР в инклюзивном классе. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при разработке индивидуальных образовательных маршрутов и адаптированных программ для младших школьников с ЗПР в современной инклюзивной практике.

Внимание ученых к процессу адаптации как основополагающей проблеме возникло еще в древности. В трудах Аристотеля просматривается толкование факторов приспособления в духе их целесообразности как свойства в рамках идеалистической теологии. Сам термин «адаптация» был введен в научный оборот немецким физиологом Г. Аубертом в 1865 г. и впоследствии получил широкое распространение в других областях научного знания.

В психологических исследованиях авторы обращали внимание чаще на адаптацию человека к социальным условиям среды [2; 3].

Особого внимания заслуживает психологическая концепция, разработанная Е.К. Завьяловой [4]. В концептуальных положениях адаптация человека рассматривается автором как процесс, имеющий временну́ю динамику с последовательным изменением состояний и личностных свойств.

Ф.Б. Березин отмечает важные особенности адаптации человека, заключающиеся в «оптимальном соответствии личности и окружающей среды» [3].

В ряде исследований обращается внимание на то, что процесс адаптации несет в себе развивающий потенциал. Так, А.А. Реан и Я.Л. Коломенский указывают на постоянную связь процессов адаптации и развития [5].

В работах, посвященных школьной адаптации, прежде всего обращается внимание на сложность и перманентный характер данного явления. М.В. Григорьева отмечает, что школьная психологическая адаптация осуществляется на протяжении всего периода активного взаимодействия обучающегося с образовательной средой (с 1 по 11 класс) [6].

В определении Р.В. Овчаровой акцентируется внимание на результат адаптации ребенка при вхождении в ситуацию школьного обучения – адаптированность, т.е. систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности [7].

Последнее положение является одним из фундаментальных компонентов современных образовательных стандартов.

В контексте исследуемой темы особый интерес представляют направления работы, ориентированные на эффективное включение ребенка в инклюзивную среду:

– формирование инклюзивной культуры у субъектов образовательного процесса;

– организация продуктивного взаимодействия и поддержания эмоционального благополучия обучающихся;

– выстраивание эффективной коммуникации в инклюзивной школе с опорой на единые правила взаимодействия на всех уровнях организации образовательного процесса;

– утверждение профессиональной позиции педагога, основанной на принятии гуманистической системы ценностей.

Реализация данных направлений требует использования системы параметров, позволяющих оценить уровень адаптированности обучающихся. При определении показателей школьной адаптации авторами статьи был осуществлен анализ научных работ и нормативных документов. Выделение показателей школьной адаптации осуществлялось в сопряженности с четырьмя сферами развития личности ребенка: учебно-мотивационной, организационно-деятельностной, психологической и социальной, способствующими формированию необходимых жизненных компетенций на современном этапе развития общества.

Учебно-мотивационная сфера составляет психологическую основу деятельности ребенка, во многом определяет его социальный статус в классном коллективе, способствует укреплению познавательной направленности учебной деятельности.

Учебно-мотивационной сфере соответствуют следующие показатели: учебная активность и усвоение знаний, успеваемость. По данным параметрам можно отследить динамику школьной мотивации.

Социальная сфера младшего школьника на начальном этапе обучения представлена опытом дошкольного детства. Он характеризуется, прежде всего, умением или неумением выстраивать коммуникативные связи. На ступени начального обучения динамику развития данной сферы можно отследить по следующим параметрам: поведение вне урока, взаимоотношения с одноклассниками, отношение к учителю.

Организационно-деятельностная сфера предполагает готовность ребенка к принятию школьных правил поведения, нового социального статуса. Она является своеобразным подкреплением учебной мотивации обучающихся. Младшие

школьники на начальном этапе обучения еще недостаточно осознают ценность образования. У большинства из них учебная деятельность имеет ритуальный характер, привнося некоторую привлекательную новизну, поэтому формирование организационно-деятельностной сферы младшего школьника играет особую роль. Показатели ее сформированности, такие как целеполагание, самоконтроль, поведение, позволяют отследить на уроке динамику развития регулятивных универсальных учебных действий, судить о понимании ребенком значимости и смысла образования.

Психологическую сферу необходимо рассматривать в аспекте эмоционально-ценностного отношения ребенка к окружающей действительности. Сложность ее формирования обусловлена зависимостью от значительного количества факторов: семьи, школы, улицы, группы сверстников, информационной среды. Она тесно связана с воспитанием и может быть исследована путем отслеживания показателей – нравственно-этической готовности и эмоционального благополучия.

Эмпирическое исследование данной работы было нацелено на ретроспективный анализ отдельных случаев эффективной адаптации младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии.

Исходя из обозначенной цели, было проведено лонгитюдное исследование динамики отдельных случаев адаптации младших школьников с ЗПР в инклюзивном классе на протяжении их обучения в начальной школе. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы ст. Евсино Искитимского района Новосибирской области.

В ходе работы были поставлены следующие задачи: выявление динамики и особенностей адаптации каждого обучающегося; оценка психолого-педагогических условий адаптации испытуемых.

В качестве диагностического инструментария была определена схема наблюдения адаптации и эффективности учебной деятельности обучающихся (Э.М. Александровская, С. Громбах; модифицирована Е.С. Еськиной, Т.Л. Больбот) и Карта наблюдений Д. Стотта, позволяющая фиксировать формы дезадаптированного поведения младших школьников, в том числе и в процессе взаимодействия.

Диагностика показала, что на начальном этапе у обучающихся с ЗПР наблюдался преимущественно низкий уровень развития учебно-мотивационной сферы как по показателю «учебная активность», так и «усвоение знаний, успеваемость» (табл. 1).

Итак, были зафиксированы трудности в формировании общих учебных умений и навыков, в усвоении алгоритмов учебной деятельности, в решении заданий с элементами творческой деятельности.

На заключительном этапе исследования обучающиеся показали преимущественно средний уровень развития по данному параметру, низкий уровень не был зафиксирован ни у одного обучающегося. Младшие школьники с ЗПР исследуемой группы продемонстрировали проявление познавательного интереса.

Анализ полученных данных, характеризующих уровень развития социальной сферы младших школьников с ЗПР, показал, что на начальном этапе исследования поведенческие реакции и отношение к учителю находились на низком уровне, вместе с тем во взаимоотношении с одноклассниками испытуемые показали более высокий уровень (обучающиеся включались преимущественно в игровую деятельность друг с другом, не связанную с учебной работой).

К заключительному этапу исследования уровень развития социальных параметров у большинства обучающихся повысился до среднего. Обучающиеся проявили интерес к различным видам внеурочной деятельности, изменили отношение к учителю как значимому взрослому.

При определении уровня по параметрам организационно-деятельностной сферы у младших школьников с ЗПР были выявлены наибольшие трудности, что объясняется общими возрастными особенностями развития детей младшего школьного возраста. Готовность к целеполаганию, самоконтроль и произвольность поведения связаны со сложной формой произвольного внимания, субъективным принятием образа будущего, которые к моменту обучения только начинают формироваться. К заключительному этапу исследования низкий уровень не был зафиксирован.

Данные обследования отражают низкий уровень по показателю нравственно-этической готовности (психологическая сфера) у всех обучающихся исследованной группы. Оказалось, что для младших школьников с ЗПР особую сложность составила ориентация на нравственно-этическое содержание поступков и событий. У них не наблюдался адекватный эмоциональный отклик по отношению к окружающим (сочувствие, поддержка и др.), наблюдались сложности в оценке поступков и событий, трудности в принятии правил общения и взаимодействия. Однако по показателю эмоционального благополучия низкий уровень зафиксирован не был.

С целью выявления различий школьной адаптации детей с ЗПР по результатам обследования был составлен индивидуальный профиль каждого участника.

Профиль одной из испытуемых наглядно демонстрирует изначально высокий уровень сформированности по показателям социальной сферы. Полученные данные во многом объяснимы особенностями развития девочек в младшем школьном возрасте. Как показывают исследования в области возрастной психологии, девочки, в отличие от мальчиков, в младшем школьном возрасте более ориентированы на социально одобряемое поведение, соблюдение правил и норм.

Таблица 1

Результаты обследования обучающихся с ЗПР по схеме наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности (кол-во чел.)

Показатели адаптации	Уровень	Начальный этап адаптации	Заключительный этап адаптации
Учебно-мотивационная сфера			
Учебная активность	высокий	0	1
	средний	1	3
	низкий	3	0
Усвоение знаний, успеваемость	высокий	0	1
	средний	1	3
	низкий	3	0
Социальная сфера			
Поведение вне урока	высокий	0	2
	средний	2	2
	низкий	2	0
Взаимоотношения с одноклассниками	высокий	1	2
	средний	3	2
	низкий	0	0
Отношение к учителю	высокий	0	1
	средний	3	3
	низкий	1	0
Организационно-деятельностная сфера			
Целеполагание	высокий	0	1
	средний	0	1
	низкий	4	2
Самоконтроль	высокий	0	1
	средний	1	3
	низкий	3	0
Поведение на уроке	высокий	0	1
	средний	1	3
	низкий	3	0
Психологическая сфера			
Нравственно-этическая готовность	высокий	0	1
	средний	0	3
	низкий	4	0
Эмоциональное благополучие	высокий	2	2
	средний	2	2
	низкий	0	0

В целом выравнивание адаптационных показателей на заключительном этапе до высокого уровня свидетельствует о преодолении задержки психического развития данным ребенком.

В профилях остальных участников исследования на начальном этапе наблюдалось большее число и степень выраженности дезадаптивных проявлений, обусловленных недостаточной произвольностью психических функций.

При рассмотрении отдельных адаптационных характеристик можно констатировать, что у большинства обучающихся данной группы стабильно наблюдалось эмоциональное благополучие.

На заключительном этапе участники исследования достигли позитивных отношений с одноклассниками и учителем, также важно подчеркнуть, что адаптационные процессы протекали с качественным улучшением.

Вместе с тем у двух участников исследования были зафиксированы трудности в организационно-деятельностной сфере, которые не были сняты, в частности, по показателю «целеполагание».

Сопоставление требований к обучению и воспитанию детей с ЗПР, представленных во ФГОС НОО ОВЗ, с показателями адаптации и анализом педагогического опыта, проведенного в ходе эмпирического исследования, позволили сформулировать совокупность эффективных психолого-педагогических условий процесса адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе.

Проявление у детей с ЗПР низкого уровня познавательной самостоятельности эффективно решается за счет использования пошаговых инструкций с последующим усложнением уровня сложности.

Сложности самооценки и самокоррекции у детей с ЗПР нивелируются путем применения приемов формирования первоначальных умений к целеполаганию, планированию и рефлексии.

Обеспечение положительного эмоционального фона и поддержание продуктивного общения осуществляются за счет реализации тренинговой и внеклассной работы.

Анализ программ обучения младших школьников с ЗПР, участвующих в исследовании, показал, что педагоги в своей работе опираются на системно-деятельностный подход.

Благоприятная инклюзивная среда создается путем реализации психолого-педагогического сопровождения на различных уровнях: индивидуальном, групповом, уровне класса, уровне школы.

В процессе эмпирического наблюдения нами было определено, что главной особенностью организации психолого-педагогических условий школьной адаптации младших школьников с ЗПР является поэтапная работа в ряде направлений.

Так, на начальном этапе приоритетной задачей является организация социального взаимодействия, формирование сплоченного детского коллектива.

На промежуточном – акцентируется внимание на формировании социально-ролевого статуса каждого ребенка.

На завершающем этапе основные виды деятельности ориентированы на развитие социальной активности.

Таким образом, школьная адаптация протекает с определенными трудностями, среди которых наиболее распространенными являются следующие: запаздывание развития произвольности психических функций, инертность нервной системы, неготовность к школе, расторможенность поведения.

Организация психолого-педагогических условий адаптации младших школьников с ЗПР в инклюзивном классе предполагает выстраивание индивидуального профиля адаптации ребенка; реализацию психолого-педагогического сопровождения по следующим направлениям: учебно-мотивационному, организационно-деятельностному, психологическому и социальному; создание благоприятной инклюзивной среды на индивидуальном, групповом, коллективном и общешкольном уровнях.

Исследование адаптации младших школьников с ЗПР следует рассматривать в аспекте личностного развития. Анализ результатов адаптации по показателям учебно-мотивационной, социальной, организационно-деятельностной и психологической сфер позволяет составить системное представление об изучаемом явлении.

Построение профилей адаптации младших школьников с ЗПР способствует выявлению индивидуальных особенностей адаптации и помогает определять эффекты психолого-педагогических условий инклюзивной практики.

Биографический список

1. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2021; № 202: 36 – 44.
2. Суханов А.А. Анализ понимания адаптации человека в отечественных психологических исследованиях. *Гуманитарный вектор*. 2011; № 2 (26): 201 – 205.
3. Березин Ф.Б. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Ленинград: Наука, 1988.
4. Завьялова Е.К. *Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (профессионально-личностный аспект)*. Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 1998.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер КОМ, 1999.
6. Григорьева М.В. Основные концептуальные положения исследования школьной адаптации. *Вектор науки ТГУ*. 2011; № 2 (5): 63 – 66.
7. Овчарова Р.В. *Практическая психология в начальной школе*. Москва: Академия, 2008.
8. Слюсарская Т.В., Киселева Е.Е., Федоренко Ю.В. Адаптация детей с задержкой психического развития к условиям инклюзивного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-4: 297 – 300.
9. Дорожевец Т.В. *Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада*. Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 1994.
10. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе. *Вопросы психологии*. 2012; № 4: 1 – 9.

References

1. Babkina N.V. Sovremennye tendencii v obrazovanii i psihologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2021; № 202: 36 – 44.
2. Suhanov A.A. Analiz ponimaniya adaptacii cheloveka v otechestvennyh psihologicheskih issledovaniyah. *Gumanitarnyj vektor*. 2011; № 2 (26): 201 – 205.
3. Berezin F.B. *Psihicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka*. Leningrad: Nauka, 1988.
4. Zav'yalova E.K. *Social'no-psihologicheskaya adaptaciya zhenschin v sovremennyh usloviyah (professional'no-lichnostnyj aspekt)*. Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1998.
5. Rean A.A., Kolominskij Ya.L. *Social'naya pedagogicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter KOM, 1999.
6. Grigor'eva M.V. Osnovnye konceptual'nye polozheniya issledovaniya shkol'noj adaptacii. *Vektor nauki TGU*. 2011; № 2 (5): 63 – 66.
7. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psihologiya v nachal'noj shkole*. Moskva: Akademiya, 2008.
8. Slyusarskaya T.V., Kiseleva E.E., Fedorenko Yu.V. Adaptaciya detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya k usloviyam inklyuzivnogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 62-4: 297 – 300.
9. Dorozhevec T.V. *Psihologicheskie osobennosti shkol'noj adaptacii vospitannikov detskogo sada*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1994.
10. Solov'eva D.Yu. Faktory adaptacii pervoklassnikov k shkole. *Voprosy psihologii*. 2012; № 4: 1 – 9.

Статья поступила в редакцию 05.03.22

УДК 377, 793.3 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-58-61

***Radchenko S.I.,** methodist, Department of Classical Dance, Moscow State Academy of Choreography (Moscow, Russia), E-mail: slavaradchenko92@yandex.ru*

THE PROBLEM OF THEORETICAL COMPREHENSION OF THE METHODOLOGICAL BASIS OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION WHEN INTRODUCING AUTHOR'S METHODS OF TEACHING CLASSICAL DANCE. The article is dedicated to a problem of theoretical understanding of the methodological foundations of choreographic education in the modern conditions of the development of ballet pedagogy and performing arts. The insufficient level of studying the principles and techniques of ballet pedagogy, the author's methods of teaching classical dance in the specialized literature on choreography does not contribute to the scientific development of this area and makes it difficult to apply them in pedagogical practice. On the example of the study of E. Cecchetti's methodological heritage, the author formulates the tasks of a comprehensive analysis of the author's methods and pedagogical heritage. The article discusses the theoretical aspects of classical dance, highlights its methodological, stylistic, terminological features in various pedagogical systems. The author draws a conclusion about the importance of comparative study of personal methods in the context of improving the methodological base of choreographic education.

Key words: **professional choreographic education, ballet pedagogy, classical dance, original methods of teaching classical dance, A. Bournonville's method, E. Cecchetti's method, A.Ya. Vaganova.**

***С.И. Радченко**, методист, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия хореографии», г. Москва, E-mail: slavaradchenko92@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ БАЗЫ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ АВТОРСКИХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА

Статья посвящена проблеме теоретического осмысления методических основ хореографического образования в современных условиях развития балетной педагогики и исполнительского искусства. Недостаточный уровень изучения принципов и приемов балетной педагогики, авторских методик обучения классическому танцу в специализированной литературе по вопросам хореографии не способствует научному развитию данной области и затрудняет их применение в педагогической практике. На примере исследования методического наследия Э. Чеккетти автор формулирует задачи всестороннего анализа

авторских методик и педагогического наследия. В статье рассматриваются теоретические аспекты классического танца, выделяются его методические, стилистические, терминологические особенности в различных педагогических системах. Автор делает вывод о важности компаративистского изучения авторских методик в контексте совершенствования методической базы хореографического образования.

Ключевые слова: **профессиональное хореографическое образование, балетная педагогика, классический танец, авторские методики преподавания классического танца, методика А. Бурнонвиля, методика Э. Чеккетти, методика А.Я. Вагановой.**

Основными принципами национальной государственной политики России в области образования, определенными Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., выступают гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, адаптивность образования потребностям обучаемых, вариативность содержания образования, свобода и плюрализм, демократизация образовательного процесса [1] и др. Применение указанных принципов в сфере профессионального хореографического образования, испытавшего сильное влияние авторитарной педагогической модели [2, с. 30], требует трансформации концептуальных основ обучения, включая методические аспекты, реализации подходов и методов современной педагогики искусства. Данный процесс должен опираться на анализ методических оснований балетной педагогики с целью сохранения преемственности культурных и творческих традиций отечественного хореографического искусства, произведения которого имеют мировую художественную ценность.

Функциональным и системообразующим центром обучения в отечественной системе хореографического образования выступает классический танец, являющийся одним из основных выразительных средств балетного спектакля. Поэтому эффективность освоения образовательной программы во многом зависит от степени развития личностно-профессиональных качеств и навыков исполнительства, необходимых для овладения мастерством классического танца.

Изменения в сфере хореографического образования сопряжены с процессами развития балетного искусства, выражающимися в усилении интернационализации и глобализации и связанным с этим запросом к образовательным учреждениям от профессиональных балетных трупп на подготовку универсального исполнителя, владеющего различными видами пластики и сценического танца. В области преподавания классического танца вышесказанное способствует поиску педагогических методов и приемов, эффективных в современных условиях, обращению практиков балетного образования к достижениям авторских методик обучения и их внедрению в образовательный процесс. При этом исследователь или преподаватель неизбежно сталкивается с проблемами, вызванными недостаточным уровнем теоретического осмысления методической базы хореографического образования, принципов и приемов обучения, слабой изученностью педагогического наследия, что актуализирует необходимость исследований по данным направлениям.

Процесс обучения классическому танцу в России основывается на педагогической системе А.Я. Вагановой и характеризуется высокой степенью разработанности методических аспектов преподавания (работы педагогов-методистов Н.П. Базаровой, А.Я. Вагановой, С.Н. Головкиной, Л.А. Коленченко, В.С. Костровицкой, В.П. Мей, А.А. Писарева, Л.Н. Сафроновой, Н.И. Тарасова и др.). В то же время в мире наряду с системой А.Я. Вагановой получили распространение и другие авторские методики обучения классическому танцу (А. Бурнонвиль, Э. Чеккетти и др.), доказавшие свою эффективность путем многолетней практической апробации, однако на сегодняшний день в недостаточной степени изученные отечественной балетной педагогикой.

Актуальность статьи заключается в необходимости теоретического анализа методических систем преподавания классического танца при внедрении авторских методик для повышения качества подготовки артистов балета в направлении развития профессионально-личностных качеств и универсализации исполнительских возможностей.

В указанном контексте педагогическим коллективом Московской государственной академии хореографии и автором настоящей статьи было проведено исследование по определению возможностей применения авторской методики Э. Чеккетти в современном процессе обучения классическому танцу [3, с. 74]. Цель исследования заключалась в теоретико-методологическом и практическом обеспечении процесса внедрения элементов методического наследия Э. Чеккетти в процесс профессиональной подготовки артистов балета на уровне среднего профессионального образования (внедрение проведено в 2019–2020 гг.). Достижение указанной цели в числе прочего потребовало решения задач теоретического осмысления авторской методики Э. Чеккетти, заключающихся в поиске и анализе педагогического наследия, изучении концептуальной, стилистической, методической, терминологической специфики классического танца, характерной для данной педагогической системы.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в анализе методического обеспечения балетной педагогики, позволяющей выявить «точки роста» авторских педагогических систем обучения классическому танцу; в нахождении эффективных, обладающих педагогическом потенциалом для современного хореографического образования средств и методов обучения.

Доминирующая в сфере подготовки артистов балета практико-ориентированная направленность педагогического процесса обусловливает по преимуществу изустный способ трансляции содержания образования. По этой причине многие авторские разработки остаются практически неизвестными профессиональному сообществу, ряд приемов построения урока классического танца и комбинирования движений в учебных заданиях, не будучи зафиксированными, со временем забываются. Указанное обстоятельство объясняет наличествующие пробелы в области истории развития практической балетной педагогики и, соответственно, сравнительно небольшое число исследований по данной тематике.

Ситуацию осложняет тот факт, что изучение истории и теории балетной педагогики зачастую выступает только побочной темой исследований по хореографическому искусству. В связи с этим генезис и эволюция педагогических систем в области преподавания классического танца отражены в специализированной литературе крайне отрывочно, что не способствует развитию теоретических представлений в сфере педагогики балета.

Базис отечественной науки о балете составляют труды по истории балетного театра (Ю.А. Бахрушин, В.М. Красовская, А.А. Плещеев, К.А. Скальковский, С.Н. Худеков), истории развития техники классического танца (Л.Д. Блок), истории хореографического образования (М.В. Борисоглебский, В.Н. Всеволодский-Гернгросс) и др. работы балетоведов (В.В. Ванслов, В.М. Гаевский, Ю.И. Слонимский, И.И. Соллертинский, Е.Я. Суриц и мн. др.) и практиков хореографии (Р.В. Захаров, Ф.В. Лопухов и др.). В последние годы значимыми трудами пополнился фонд исследований по вопросам истории хореографического образования (М.К. Леонова и З.Х. Ляшко, Т.А. Филановская, А.В. Фомкин). Безусловно, многие исследования, посвященные проблемам хореографии, в меру своей специфики затрагивают сферу профессиональной подготовки артистов балета, но не фокусируются на теоретическом анализе методик обучения.

Так, число работ, представляющих систематизацию педагогического опыта преподавания классического танца, на сегодняшний день крайне незначительно (Л.Д. Ивлева, П.А. Силкин, С.С. Холфина). Также в конце XX – начале XXI в. опубликованы уроки выдающихся отечественных педагогов московской (А.И. Бондаренко, Л.Т. Жданов, А.М. Мессерер, П.А. Пестов, Н.И. Тарасов), ленинградской (А.А. Писарев, В.И. Пономарев, А.Я. Шелест), пермской (Ю.И. Плахт) школ. Содержащиеся в них практические примеры служат ценным исследовательским материалом, требующим, однако, дальнейшего компаративистского анализа на предмет выявления и теоретического объяснения специфических особенностей того или иного авторского метода или приема.

В то же время на русском языке практически отсутствуют исследования по осмыслению зарубежного педагогического опыта и авторских методик обучения классическому танцу. Работы исследователей методического наследия А. Бурнонвиля (Э. Брун, Л. Мур, К. Юргенсен и др.), Э. Чеккетти (С.У. Бомонт, Т. Беннетт, А.Х. Гест, М. Краске и др.), техники Дж. Баланчина (С. Шорер, М. Эшли) никогда не издавались в России. Данное обстоятельство затрудняет применение в учебном процессе достижений зарубежных методик, поскольку их внедрение в педагогическую практику требует анализа выбранных элементов на предмет их корреляции методическим стандартам русской балетной школы.

Современные методики преподавания классического танца базируются на теоретических основах, разработанных в XVI–XVIII вв. итальянскими (Ф. Карозо, Ч. Негри и др.) и французскими (П. Бошан, П. Рамо, Р. Фейе) танцмейстерами. Ими были систематизированы балетные позиции и позы, выработана профессиональная терминология (на французском языке), сформирована система классического танца, построенная на группах движений, объединенных по общему признаку (приседания, вращения, прыжки, позы и т.д.). Все движения классического танца построены на принципе выворотности ног [4].

Указанные теоретические положения определили специфику организации мышечного аппарата артистов балета и биомеханику движений. При этом значительным разнообразием отличались положения рук. Один из первых отечественных теоретиков хореографического искусства, московская балерина Л.Р. Нелидова, указывала, что, в отличие от работы ног, ограниченной требованиями выворотности и необходимостью удерживать равновесие, руки в танце обладают значительно большей свободой движения и являются важным выразительным элементом. Поэтому «позиции их невозможно свести к такому же ограниченному количеству типичных формул, как позиции ног, корпуса и головы» [5, с. 19–20].

Данное обстоятельство обусловило методические различия в систематизации позиций и положений рук в классическом танце в разных национальных традициях и авторских методиках. Так, в методике Э. Чеккетти приняты пять позиций рук (при этом некоторые позиции имеют несколько вариаций), в методике А.Я. Вагановой три позиции рук [6, с. 30–34], а в московской балетной школе долгое время практиковалась система из семи позиций [7, с. 175–176, 210–211]. Соответственно, раздел Port de bras в уроке классического танца, посвященный отработке переводов рук через позиции, также имеет классификационные и методические особенности в различных методиках (восемь упражнений port de bras у Э. Чеккетти [8, с. 57–62], шесть форм port de bras у А.Я. Вагановой [9, с. 61–67], авторские port de bras из наследия педагогов московской балетной школы Е.П. Гердт и М.А. Кожуховой [7, с. 178–182, 188–191, 213–224] и т.д.).

Историческое развитие техники классического танца тесно связано с процессами становления национальных исполнительских стилей во Франции, Ита-

лии, Дании, России и др. странах. Балетоведы конца XIX – начала XX в. по совокупности выразительных средств и технических приемов выделяли две школы классического танца – французскую и итальянскую. Если французская школа характеризовалась изяществом исполнительского стиля, легкой и грациозной манерой движения, то итальянской школе были присущи виртуозность и стремительность исполнения, определенная склонность к гротеску [10, с. 9]. Позднее также оформилась русская балетная школа. Исследователь классического танца Л.Д. Блок в работе «Возникновение и развитие техники классического танца» (1938, перв. изд. – 1989) конкретизировала и охарактеризовала этапы исторического развития французской, итальянской и русской школ классического танца [11, с. 15–16].

Процесс профессиональной подготовки танцовщиков в рамках каждой исполнительской школы опирался на определенные традиции. По определению Большой Российской энциклопедии, традиция – это «социальное и культурное наследие, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени» [12]. При этом каждое новое поколение не просто воспринимает и усваивает традиции в готовом виде, а всегда осуществляет их собственную интерпретацию и выбор [12]. Так, в сфере педагогики классического танца в результате интерпретаций и взаимовлияния различных исполнительских и педагогических традиций возникли и получили широкое распространение авторские методики обучения.

Следует отметить, что в области балетной педагогики понятие «школа», подразумевающее единство взглядов, общность или преемственность принципов и методов, применимо с большой долей условности. Нередко в рамках одной национальной школы (и одного образовательного учреждения) практиковались различные методы преподавания. В частности, в России вплоть до XX в. не существовало единой методической системы подготовки артистов балета [13, с. 209]; при этом процесс обучения характеризовался применением широкого спектра методов и приемов [14, с. 204], в театральных училищах лидирующие позиции занимали иностранные педагоги, представители различных школ и направлений (Э. Гюге, К. Блазис, Х. Иогансон, П. Малавернь, Х. Мендес, Э. Чеккетти и др.).

Также многих выдающихся педагогов затруднительно причислить к одной определенной школе. На протяжении XIX в. преподаватели старались сочетать в своей практике характерные особенности французской и итальянской школ [14, с. 215]. Нередко представители одной исполнительской школы оказывали заметное влияние на развитие другой. Так, уроки итальянского балетмейстера и педагога Ф. Тальони в период расцвета романтического балета составляли основу обучения артистов французской школы [11, с. 172]. Знаменитый педагог и теоретик танца К. Блазис, прошедший обучение во Франции, оказал определяющее влияние на развитие итальянского балета XIX в. [15, с. 231]. Аналогично балетмейстер и педагог А. Бурнонвиль, сохранивший в педагогической практике уроки французского танцовщика и педагога О. Вестриса, считается основоположником датского исполнительского стиля [15, с. 215]. В этой связи наиболее корректным в качестве обозначения совокупности педагогических приемов обучения классическому танцу, зачастую имеющих авторский характер, представляется термин «метод» [6, с. 77–78]. Некоторые авторские методы отличались высоким уровнем теоретической разработки и систематизации учебных элементов, представляя собой целостные педагогические системы.

Среди наиболее востребованных современной практикой авторских педагогических систем – методики А. Бурнонвиля, Э. Чеккетти, А.Я. Вагановой, а также неоклассическая техника Дж. Баланчина, способствовавшая выработке новых приемов обучения [16, с. 261–295]. Указанные методики и техники в своей основе базируются на традициях педагогики XIX в. (О. Вестрис, К. Блазис), сохраняя и воспроизводя их в современных условиях (А. Бурнонвиль, Э. Чеккетти) или творчески переосмысливая и адаптируя к требованиям репертуара и новым художественным веяниям (А.Я. Ваганова, Дж. Баланчин).

При этом наблюдаются различия между методиками в принципах систематизации позиций и поз классического танца, подходах к координационной работе рук и головы, постановке корпуса в больших позах, последовательности исполняемых на уроке учебных упражнений. Некоторые движения классического танца, широко применяемые в одной из систем обучения, могут быть неизвестны в другой. Так, движения contretemps и demi-contretemps из методики А. Бурнонвиля, temps de cuisse и jeté battement из раздела allegro методики Э. Чеккетти не практикуются в методике А.Я. Вагановой и т.д.

Отдельного внимания заслуживают различия между методиками в области профессиональной терминологии классического танца. Разночтения могут проявляться в том, что одно и то же движение обозначается по-разному (либо одинаковое название имеют различные элементы). Кроме того, некоторые движения еще не получили своего наименования [17, с. 92–93]. Исследователь записи танца Н.А. Вихрева констатировала, что «существующее в мировой практике отсутствие единства в употреблении терминов классического танца затрудняет процесс передачи информации среди специалистов хореографического искусства, что является определенным тормозом в развитии этого искусства» [17, с. 97]. Поэтому при обращении к практическим примерам уроков зарубежных педагогов необходимо провести семантический анализ хореографического текста.

Помимо обозначенных аспектов при внедрении в образовательный процесс элементов зарубежных методик также необходимо учитывать положения педагогических подходов, принятых в системе современного отечественного образования, его ориентацию на формирование общих и профессиональных компетенций, важность творческого развития личности обучающихся в соответствии с положениями полихудожественного подхода и принципами, и методами современной педагогики искусства [18]. К примеру, определенные средства балетной педагогики XIX в., такие как использование специальных деревянных колодок для развития выворотности ног [15, с. 144–145], часто приводящих к серьезным травмам, наряду с применением телесных наказаний восходят к традициям авторитарной педагогики и противоречат современным принципам обучения и воспитания.

Результаты теоретико-аналитической работы, полученные в ходе исследования методического наследия Э. Чеккетти и экстраполированные на широкое поле изучения авторских методик преподавания классического танца, позволили сделать следующие выводы:

1) процесс внедрения в современную практику элементов зарубежных авторских методик требует от педагога теоретической подготовки и решения ряда задач, связанных с поиском и анализом теоретического и практического материала, направленных на выявление потенциально эффективных способов совершенствования процесса преподавания;

2) всесторонний анализ методического наследия выдающихся педагогов классического танца, включающий отечественную и зарубежную методическую литературу, мемуары, архивные документы и видеоматериалы, позволяет установить наличие стилистических и координационных особенностей исполнения, которые могли остаться вне поля зрения исследователя при воспроизведении хореографического текста исходя только из терминологических наименований движений и правил их исполнения, принятых в современной русской балетной школе;

3) компаративистский анализ авторских педагогических систем позволяет проследить генезис техники классического танца, проанализировать его историческое и методическое развитие, способствует систематизации хореографической лексики и правил исполнения движений.

В заключение следует отметить, что методическая, стилистическая и терминологическая специфика авторских систем преподавания классического танца должна стать предметом углубленного изучения со стороны профессионального сообщества исследователей хореографического искусства и педагогов. В свою очередь, подобная аналитическая работа требует серьезной теоретической подготовки исследователя, что актуализирует изучение теории классического танца и педагогического наследия в системе высшего хореографического образования при подготовке педагогов-хореографов и балетмейстеров. Изучение авторских методик, их компаративистский анализ в значительной степени способствует формированию твердой теоретической основы хореографического образования и закладывает перспективы дальнейшего развития системы профессиональной подготовки артистов балета.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Фомкин А.В. *Балетное образование: традиции, история, практика*: монография. Санкт-Петербург: Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой, 2013.
3. Гальцева Т.А. Сохранение педагогического наследия классического танца. *Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование*. 2020; № 2 (50): 73 – 74.
4. *Классический танец.* Большая Российская энциклопедия. 2016. Available at: https://bigenc.ru/theatre_and_cinema/text/2622949
5. Нелидова Л.Р. *Искусство движений и балетная гимнастика. Краткая теория, история и механика хореографии*. Москва: Хореографическая школа, 1908.
6. Грант Г. *Практический словарь классического балета*. Москва: МГАХ, РАТИ-ГИТИС, 2009.
7. Холфина С.С. *Вспоминая мастеров московского балета*. Москва: Искусство, 1990.
8. Beaumont C.W., Idzikowski S. *A Manual of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Méthode Cecchetti)*. London: C.W. Beaumont, 1922.
9. Ваганова А.Я. *Основы классического танца*. Санкт-Петербург: Лань, 2002.
10. Тарасов Н.И. *Классический танец. Школа мужского исполнительства*. Москва: Искусство, 1971.
11. Блок Л.Д. *Возникновение и развитие техники классического танца*. Москва: Юрайт, 2019.
12. Гофман А.Б. *Традиция.* Большая Российская энциклопедия. 2017. Available at: https://bigenc.ru/world_history/text/4199293
13. Борисоглебский М.В. *Материалы по истории русского балета*: в 2-х т. Ленинград: ЛГХУ, 1938; Т. 1.
14. Худеков С.Н. *История танцев*: в 4 ч. Петроград: Типография Петроградской газеты, 1915; Ч. 3.
15. Хоманс Д. *История балета. Ангелы Аполлона*. Москва: АСТ, 2020.
16. Силкин П.А. *История и теория балетной педагогики. Классический танец*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой, 2014.

17. Вихрева Н.А. Термин классического танца как носитель информации. *Театр. Живопись. Кино. Музыка.* 2008; № 3: 85 – 99.
18. *Культурно-творческие компетенции в гуманитарном образовании. Юсовские чтения:* сборник научных статей по материалам XXII Международной научно-практической конференции. Москва: ФГБНУ ИХОиК РАО, 2021.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Fomkin A.V. *Baletnoe obrazovanie: tradicii, istoriya, praktika*: monografiya. Sankt-Peterburg: Akademiya Russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoj, 2013.
3. Gal'ceva T.A. Sohranenie pedagogicheskogo naslediya klassicheskogo tanca. *Academia: Tanec. Muzyka. Teatr. Obrazovanie*. 2020; № 2 (50): 73 – 74.
4. *Klassicheskij tanec.* Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya. 2016. Available at: https://bigenc.ru/theatre_and_cinema/text/2622949
5. Nelidova L.R. *Iskusstvo dvizhenij i baletnaya gimnastika. Kratkaya teoriya, istoriya i mehanika horeografii.* Moskva: Horeograficheskaya shkola, 1908.
6. Grant G. *Prakticheskij slovar' klassicheskogo baleta*. Moskva: MGAH, RATI-GITIS, 2009.
7. Holfina S.S. *Vspominaya masterov moskovskogo baleta*. Moskva: Iskusstvo, 1990.
8. Beaumont C.W., Idzikowski S. *A Manual of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Méthode Cecchetti).* London: C.W. Beaumont, 1922.
9. Vaganova A.Ya. *Osnovy klassicheskogo tanca*. Sankt-Peterburg: Lan', 2002.
10. Tarasov N.I. *Klassicheskij tanec. Shkola muzhskogo ispolnitel'stva*. Moskva: Iskusstvo, 1971.
11. Blok L.D. *Vozniknovenie i razvitie tehniki klassicheskogo tanca*. Moskva: Yurajt, 2019.
12. Gofman A.B. *Tradiciya.* Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya. 2017. Available at: https://bigenc.ru/world_history/text/4199293
13. Borisoglebskij M.V. *Materialy po istorii russkogo baleta*: v 2-h t. Leningrad: LGHU, 1938; T. 1.
14. Hudekov S.N. *Istoriya tancev*: v 4 ch. Petrograd: Tipografiya Petrogradskoj gazety, 1915; Ch. 3.
15. Homans D. *Istoriya baleta. Angely Apollona.* Moskva: AST, 2020.
16. Silkin P.A. *Istoriya i teoriya baletnoj pedagogiki. Klassicheskij tanec*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Akademiya Russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoj, 2014.
17. Vihreva N.A. Termin klassicheskogo tanca kak nositel' informacii. *Teatr. Zhivopis'. Kino. Muzyka.* 2008; № 3: 85 – 99.
18. *Kul'turno-tvorcheskie kompetencii v gumanitarnom obrazovanii. Yusovskie chteniya:* sbornik nauchnyh statej po materialam XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: FGBNU IHOiK RAO, 2021.

Статья поступила в редакцию 02.03.22

УДК 37.022 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-61-63

Sergeeva T.V., *senior lecturer, doctoral postgraduate, Department of the Russian Language, Branch of the VUNC of "Navy Academy" (Kaliningrad, Russia), E-mail: tanya_1600@mail.ru*
Samsonova N.V., *Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: NSAMSONOVA@kantiana.ru*

MODEL OF FORMING THE EXPERIENCE OF SPEECH CONFLICT BEHAVIOR OF THE TEACHER IN PROFESSIONALLY ORIENTED LEARNING. The article reveals a problem of developing a structural and functional model of the formation of speech behavior in conflict situations, based on the structure of pedagogical activity, which allows to provide a personal-activity approach to learning, increase the effectiveness of the material being studied, adapt participants to modern socio-psychological conditions in the process of professional training within the framework of passing the required professional standard. The developed model is implemented in the educational process in special speech disciplines. The article presents criteria that reflect the specifics of the technology of modeling conflict speech behavior as a factor in the communicative and speech preparation of a future teacher for professional activities. The criteria are disclosed through the structural components of the model. The presented material allows us to conclude that the training of student teachers according to the developed model within the framework of the educational module allows increasing the flexibility, dynamism and variability of professional and communicative training.
Key words: **model, speech behavior, conflict, professional training, teacher's communicative competence.**

Т.В. Сергеева*, доц., филиал ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», г. Калининград, E-mail: tanya_1600@mail.ru*
Н.В. Самсонова*, д-р пед. наук, проф., Институт образования Балтийского федерального университета имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: NSAMSONOVA@kantiana.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА РЕЧЕВОГО КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

В статье раскрывается проблема разработки структурно-функциональной модели формирования речевого поведения в конфликтных ситуациях, основанной на структуре педагогической деятельности, позволяющей обеспечить личностно-деятельностный подход в обучении, повысить эффективность изучаемого материала, адаптировать участников к современным социально-психологическим условиям в процессе профессиональной подготовки в рамках прохождения обязательного профессионального стандарта. Разработанная модель реализована в учебном процессе по специальным речеведческим дисциплинам. В статье приведены критерии, отражающие специфику технологии моделирования речевого конфликтного поведения как фактора коммуникативно-речевой подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности. Критерии раскрыты через структурные компоненты модели. Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение студентов-педагогов по разработанной модели в рамках образовательного модуля позволяет повысить гибкость, динамичность и вариативность профессионально-коммуникативной подготовки.
Ключевые слова: **модель, речевое поведение, конфликт, профессиональная подготовка, коммуникативная компетенция педагога.**

Актуальность данного исследования обусловлена социальным и государственным заказами, которые приоритетным направлением определяют обеспечение современного качества образования посредством правовых гарантийных условий, предусмотренных в действующем законодательстве Российской Федерации. Качественное образование молодого поколения педагогов зависит от особенностей реализующихся образовательных программ, показателем которых является сформированные профессиональные компетенции в комфортной образовательной среде. Профориентационные компетенции формируются у обучающихся на всех уровнях образовательного процесса (бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры) в зависимости от условий реализации профессиональных задач, при реализации которых ключевую роль играет речевое взаимодействие. Речевой компонент выполняет важную функцию в предупреждении и решении конфликтов в образовательном процессе, так как конструктивная или деструктивная стороны речевых приемов способны как предотвратить конфликт, так и стать его причиной. Выпускник каждой квалификационной степени и направления подготовки педагогического профиля в результате освоения профессионально ориентированных программ высшего образования и овладения универсальными и профессиональными компетенциями должен владеть конфликтологической коммуникативной компетентностью для реализации профессиональных задач в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, регламентируемым(и) квалификационными требованиями профессиональных стандартов. Данные умения педагога, на наш взгляд, способствующие меньшему числу возникновений конфликтов между участниками образовательных отношений, необходимо формировать в рамках освоения студентами базового высшего профессионального обучения.

В связи с этими теоретическими основами построения модели формирования речевого конфликтного поведения педагога стала нормативно-правовая база, включающая в себя требования к направленности, содержанию и результатам освоения основных профессиональных образовательных программ, условия реализации основных образовательных программ, а также итоговые характеристики профессиональных квалификаций, регламентированные в профессиональных и образовательных стандартах.

Цель данной статьи заключается в обосновании разработанной модели формирования речевого поведения будущих педагогов в коммуникативных конфликтных ситуациях. Для реализации данной цели необходимо создать теоретико-методологическую базу, которая позволит определить номенклатуру педагогических целей, произвести отбор и структурирование учебного материала, определить динамику этапов обучения, выбрать педагогические средства к каждому этапу, в результате – формировать и совершенствовать коммуникативно-речевую компетенцию у будущих специалистов в сфере образования в процессе профессионально-коммуникативной подготовки.

Научная новизна исследования заключается в создании систематизированной, соответствующей требованиям ФГОС и условиям образовательного процесса теоретической базы законодательных требований к подготовке высококвалифицированного и творческого специалиста, включающей в себя ряд положений: понятие «моделирование» в педагогическом аспекте, требования к моделированию педагогического формирующего процесса с позиций целостного подхода в педагогике, теория профессионально личностного развития будущего специалиста.

Методами решения поставленных задач и новизны исследования на практике и в теории послужили контент-анализ, теоретическое моделирование.

В педагогической науке методу моделирования посвящены труды В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новика, В.А. Штофф и др. Моделирование как метод научного познания представляет собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. В педагогической литературе модель рассматривается как «система объектов, воспроизводящая некоторые существенные свойства, структуру системы-оригинала» [1, с. 214]; как механизм и уровень, совокупность существенных характеристик исследуемого предмета [2, с. 157]. Психологические исследования характеризуют модель как «систему объектов или знаков, воспроизводящую главные свойства объекта-оригинала и опосредованно отражающую совокупность факторов, имитирующих объект на разных уровнях его организации, самоорганизации и саморазвития» [3, с. 351].

При разработке модели мы опирались на сформулированное В. Гладровым и Е. Г. Которовой в своем исследовании определение модели речевого поведения как «единицы коммуникативных действий, которая включает некий набор вербальных (и/или невербальных) действий, распространяющихся на повседневные ситуации межперсонального общения и ограниченных относительно небольшим временным отрезком» [4]. В профессиональной речеведческой практике такая модель позволит выявить тенденцию контрастивного (девиантного) поведения в речевом взаимодействии субъектов образовательного пространства, определить причины, цели и мотивы предконфликтных ситуаций, что в дальнейшем поможет педагогу представить или решить коммуникативную конфликтную ситуацию в образовательном процессе. Как отмечают авторы, модель речевого поведения в коммуникативном взаимодействии основывается на наборе элементарных высказываний, объединенных одной смысловой целью. Выбор говорящим подходящего высказывания в конфликтном речевом взаимодействии из спектра соответствующего коммуникативно-прагматического поля (типичного или периферийного) зависит от внутриречевой цели говорящего в определенной речевой ситуации (приказ, просьба, совет, обещание и т.п.).

Таким образом, педагогическое моделирование речевого поведения в коммуникативных педагогических конфликтах позволяет определить перспективность создания педагогического средства (риторические технологии, методы и приемы ведения бесконфликтного общения), обеспечивающего решение социокультурных и учебно-воспитательных задач в образовательном процессе. Построение данной модели позволит совершенствовать и модернизировать методику формирования коммуникативной компетенции педагога на базовом уровне подготовки высшей школы, учитывая современные социально-экономические и политические трансформации, приводящие к возрастанию уровня конфликтогенности общества.

Теоретическая модель, к которой относится и разрабатываемая нами модель формирующего речевого конфликтного поведения в профессиональной деятельности педагога, представляет собой некоторую фиксированную связь элементов и имеет определенную структуру, отражающую внутренние существенные отношения реальности.

Структурными элементами теоретической модели формирующей коммуникативной конфликтологической компетентности педагога являются концептуальный, целевой, содержательно-процессуальный, результативный блоки. Каждый блок модели характеризуется своим содержательным наполнением и связан с другими блоками и компонентами модели. Так, концептуальный блок отражает идеи методологических подходов и теоретические концепции. В качестве определяющих нами рассматриваются целостный, системный, личностно-деятельностный, компетентностный и ситуационный подходы в педагогических исследованиях; теория педагогической поддержки (О.С. Газман) и социального конфликта (Л. Козер, Р. Дарендорф). Целевой блок включает цели и задачи модели формирования речевого поведения педагога в конфликте, реализующиеся на принципах методологических подходов. Содержательно-процессуальный блок включает педагогические средства реализации номенклатуры педагогических целей, к которым мы отнесли методы и формы организации занятий в рамках обучения по основным образовательным профессиональным программам, а также методы и средства педагогической диагностики, направленные на формирование конструктивного речевого поведения при решении в профессиональной деятельности задач, речевое воздействие в которых выполняет, чаще всего, организаторскую (инструктирование, распоряжение, наставление, побуждение и др.), дисциплинирующую (замечание-вопрос, замечание-утверждение, повышение голоса и др.) и оценивающую функции (похвала, критические замечания, оценки) [5]. Результативный блок содержит описание критериев и показателей сформированности коммуникативной компетентности педагога в конфликтных ситуациях. Средствами педагогической диагностики выступили методики, разработанные автором на аналитическом этапе экспериментального исследования. Таковыми методиками являются: 1) оценка речевого поведения, позволяющая установить уровень владения речевым конфликтным поведением будущих педагогов в рамках прогнозируемых конфликтных ситуаций; 2) матрица сформированности коммуникативной компетенции будущего педагога в педагогических конфликтных ситуациях.

Отработка отдельных элементов модели формирования речевого конфликтного поведения педагога осуществлялась на подготовительном этапе экспериментального исследования на основе выполнения следующих задач: 1) подбор диагностических методик для определения уровня сформированности умений определять стратегии речевого поведения педагога в коммуникативных образовательных ситуациях; степени сформированности конфликтологической речевой культуры и готовности бакалавров педагогики к их профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС; 2) разработка дидактической модели образовательного модуля, реализующего модель формирования опыта речевого поведения педагога в конфликтных ситуациях.

Диагностику сформированности компонентов коммуникативной компетентности как генерального показателя сформированности речевого поведения педагога в конфликте мы проводили методом анкетирования, в основу которого входят коэффициент усвоения основных понятий, метод решения коммуникативных задач, анализ коммуникативных ситуаций, метод экспертных оценок.

Комплекс диагностических методик представляет собой авторский вариант разработки оценки речевого конфликтного поведения и карты экспертной оценки коммуникативной конфликтологической компетентности преподавателя. Дидактическим материалом для методических разработок послужили базовые и профессиональные компетенции, утвержденные ФГОС и профессиональными стандартами на уровне высшего и высшего профессионального образования по направлениям подготовки специалистов в области педагогики на разных уровнях обучения (бакалавриат, магистратура, специалитет), а также коммуникативные ситуации конфликтного поведения в образовательном процессе. Выборка компетенций производилась рандомным методом, общее число которой составило 15 компетенций, включающие в себя коммуникативные навыки и умения при решении конфликтных ситуаций и коммуникативно-поддерживающую деятельность в процессе реализации образовательных программ. Коммуникативные ситуации педагогических конфликтов отбирались на материалах художественных произведений, отечественного и зарубежного кинематографа на основе коммуникативно-прагматического подхода: каждое речевое взаимодействие отражает специфику конфликтологического дискурса в процессе вербального воздействия педагога и обучающихся.

Для диагностики сформированности коммуникативной компетентности в речевом конфликтном поведении мы взяли за основу критерии и показатели, разработанные Т.А. Барановой и Н.Г. Ольховик [6], выделив следующие компоненты конфликтологической коммуникативной компетенции будущих педагогов. Критерии, методы и показатели сформированности речевого конфликтного поведения будущих педагогов представлены в табл. 1.

Вторая задача подготовительного этапа экспериментальной работы состояла в разработке образовательного модуля, в соответствии с моделью речевого конфликтного поведения. Для решения этой задачи был разработан учебно-методический комплекс для студентов I курса бакалавров физической культуры «Коммуникативные ходы речевых тактик в бесконфликтных ситуациях профессиональной деятельности». Разработанный модуль направлен на формирование и развитие у обучающихся I курса конфликтологической компетентности в процессе речевого взаимодействия.

Анализ нормативных документов государственной политики показал, что современное состояние взаимодействия и взаимопонимания сообщества работодателей различных государственных структур и системы образования по вопросам профессионализации будущих и действующих работников в сфере образования связано с формированием конфликтологической компетенции, обеспечивающей иной уровень готовности выпускников высших профессиональных учебных заведений к эффективной трудовой деятельности.

Учитывая данное положение, педагог, осуществляющий профессиональные задачи в современном разнообразии условий коммуникативных контактов, несомненно, должен уметь управлять своим речевым поведением в различных ситуациях (конструктивных и деструктивных), уметь создавать комфортную психолого-педагогическую атмосферу на уроке посредством вербального воздействия и анализа ситуации конфликтного поведения нормативным языком. При этом безопасность (социально-психологическая) образовательной среды в условиях конструктивного взаимодействия учебно-воспитательного процесса должна обеспечиваться педагогом посредством оказания им педагогической поддержки

Таблица 1

Критерии, методы и показатели сформированности речевого конфликтного поведения будущих педагогов

Компонент/критерий	Показатели	Методы диагностики
Когнитивный	– знания о сущности, типах, функциях, причинах возникновения коммуникативного конфликта, стратегиях и тактиках его разрешения; – знания методик и технологий диагностики, профилактики и разрешения педагогических конфликтов; – знания атрибутивных признаков конструктивного и деструктивного поведения, с учетом которых будут анализироваться нормы и правила речевого поведения индивидуума в обществе (ситуации социального взаимодействия; – адекватное понимание теоретических знаний и нормативных требований; – знание и понимание логики развития конкретных ситуаций (связь между поведением и его последствиями)	- анкетирование (задания с выбором ответов; подстановочные)
Мотивационный	– корректное соотнесение речевых формул соответствующим им ситуациям (конфликтные, бесконфликтные) и педагогической этикой, ролями и задачам; – умение подбирать речевые формулы ситуациям для эффективного и дружественного общения; – адекватное понимание мотивов и коммуникативных намерений говорящего, контекст применения той или иной речевой формулы с целью вступления и поддержания коммуникации; – умение предвидеть возможные последствия поступки (личные и чужие); – мотивы, цели, ценности и установки профессиональной конфликтологической деятельности	– наблюдение – тестирование – ситуационные задачи (составление диалогов поставленной задаче, творческие (самостоятельный подбор/выбор из предложенных речевых формулировок в соответствии предложенным ситуациям (речевая формулировка – назвать ситуацию/целям (педагогическим задачам)), с выбором ответа: в какой ситуации уместно применять ту или иную речевую формулу, с какой целью); – экспертная оценка
Деятельностный	– умение определять цели, задачи, мотивы и содержание, опираясь на речевые формулировки в потоке речи (в процессе коммуникации) для прогнозирования поступков и развития ситуации, ее анализа и коррекции личного поведения в ней, выстраивания конструктивного речевого социального взаимодействия; – умение планировать содержание и способы реализации диагностики, профилактики и разрешения педагогического конфликта в речевом акте; – умение взаимодействовать с участниками конфликта и управлять их поведением в процессе его разрешения; – владение организационно-управленческими вербальными технологиями; – умение корректно применять речевые формулировки, которые помогают реализовать коммуникативные тактики в определенных ситуациях общения для достижения тех или иных педагогических и/или коммуникативных целей и задач	– самостоятельное приведение речевых формул к ситуации: – анализ речевого поведения педагога в конкретных коммуникативных ситуациях; – задания на прогнозирование (в каких ситуациях, кем, с какой целью и когда указанные речевые тактики используются; оценка их эффективности, уместности и целесообразности с точки зрения педагогической этики, культуры, норм и правил общения)
Комплексная диагностика		
когнитивный мотивационный деятельностный	соблюдение или нарушение прав на образование со стороны участников коммуникативных конфликтов (педагога/учителя, школьника/студента)	Оценка речевого конфликтного поведения субъектов образовательного процесса на основе нормативно-правого языка

обучающимся с целью профилактики конфликтных ситуаций, а также через язык нормативно-правовой документации, так как знание своих прав, свобод и обязанностей педагогом или учеником возлагает на него ответственность за контроль и коррекцию своего речевого поведения в конструктивном и деструктивном общении.

Таким образом, объективный заказ общества на профессионально и коммуникативно компетентных преподавателей вузов, потребность государства в преподавателях вуза, способных обеспечить качественную подготовку специалистов для современного рынка труда и потребность самих преподавателей в развитии своих личностно-образовательных результатов послужили основанием построения модели формирования конфликтного поведения будущих педагогов.

Проектирование разработанной нами модели обеспечивалось требованиями к уровню коммуникативной подготовки и профессионально личностным качествам педагога высшей школы в профилактике и решении конфликтов, разработанные в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и профессиональными стандартами педагога (по специализации); целью и критериями её достижения, которые определяют содержание деятельности преподавателей; конечные результаты обучения, воплощённые в определённую предметную форму (знания, умения, навыки).

Обобщенные идеи методологических подходов (компетентностного, личностно-деятельностного, системного, ситуационного, конфликтологического) повлияли на построение структуры и содержание компонентов модели формирования речевого конфликтного поведения педагога; указали на необходимость выделения ценностной, знаниевой, операциональной, волевой и оценочной сфер исследуемого феномена. Системное представление о сущности коммуникативной компетентности преподавателя вуза дополнено критериями, показателями и уровнями ее проявления. Их характеристики явились основанием разработки содержательно-технологического обеспечения программы процесса развития коммуникативной компетентности преподавателя в соответствии с целью модели, а также в неразрывной связи с подбором целесообразных технологий, форм и методов обучения преподавателей на спецкурсе.

Библиографический список

1. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Божович Е.Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетентности подростков. *Психологическая наука и образование*. 1992; № 2: 10 – 14.
3. Деркач А.А. *Акмеологические основы развития профессионала*. Москва: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
4. Гафарова А.С. *Речевой портрет: социолингвистические характеристики.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тверь, 2006.
5. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга. *Психология межличностного познания*. Москва: Педагогика, 1981: 158 – 174.
6. Баранова Т.А. Принципы диагностик уровня сформированности речевой конфликтологической компетенции. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2013; № 4 (184): 85 – 90.

References

1. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2002.
2. Bozhovich E.D. Vozmozhnosti i ogranicheniya kommunikativnoj kompetentnosti podrostkov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1992; № 2: 10 – 14.
3. Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala*. Moskva: Izdatel'stvo MPSI; Voronezh: NPO «MOD`EK», 2004.
4. Gafarova A.S. *Rechevoj portret: sociolingvisticheskie harakteristiki.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2006.
5. Kondrat'eva S.V. Psihologo-pedagogicheskie aspekty problemy ponimaniya lyud'mi drug druga. *Psihologiya mezhlichnostnogo poznaniya*. Moskva: Pedagogika, 1981: 158 – 174.
6. Baranova T.A. Principy diagnostik urovnya sformirovannosti rechevoj konfliktologicheskoj kompetencii. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2013; № 4 (184): 85 – 90.

Статья поступила в редакцию 25.02.22

УДК 373.31 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-64-66

Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Department Pedagogy and Psychology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
Golovneva E.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy of Primary Education, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: golovneva_ev@mail.ru*
Sindikova G.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: gsindikova@yandex.ru*

POSSIBILITIES OF USING A VIRTUAL EXCURSION IN THE AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WHILE STUDYING THE SUBJECT "REGIONAL STUDIES". The article provides a theoretical analysis of the possibilities of using a virtual excursion in solving problems of aesthetic education of younger students in the study of the subject "Regional Studies" in the Republic of Bashkortostan. The concepts of "aesthetics" and "aesthetic education" are considered. The content of discipline "Regional Studies" is revealed, its varieties are characterized: historical, geographical, biological, literary, ethnographic, artistic and others. The possibility of using a virtual excursion in the conditions of an extracurricular form of organizing the educational process as an effective means of aesthetic education of younger schoolchildren is substantiated. Examples of the use of a virtual tour in the study of natural and cultural monuments of the Republic of Bashkortostan are described.

Key words: **aesthetic education, local history, digitalization, extracurricular activities, virtual tour, younger students.**

Л.Б. Абдуллина*, канд. пед. наук, доц., декан факультета педагогики и психологии, Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
Е.В. Головнева*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики начального образования Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: golovneva_ev@mail.ru*
Г.М. Синдикова*, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: gsindikova@yandex.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «КРАЕВЕДЕНИЕ»

В статье проведен теоретический анализ возможностей использования виртуальной экскурсии в решении задач эстетического воспитания младших школьников при изучении предмета «Краеведение» в Республике Башкортостан. Рассмотрены понятия «эстетика» и «эстетическое воспитание». Раскрыто содержание понятия «краеведение», охарактеризованы его разновидности: историческое, географическое, биологическое, литературное, этнографическое, художественное и другие. Обоснована возможность применения виртуальной экскурсии в условиях внеурочной формы организации воспитательного процесса в качестве эффективного средства эстетического воспитания младших школьников. Описаны примеры использования виртуальной экскурсии при изучении природных и культурных памятников Республики Башкортостан.

Ключевые слова: **эстетическое воспитание, краеведение, цифровизация, внеурочная деятельность, виртуальная экскурсия, младшие школьники.**

Актуальность проблемы исследования заключается в том, что в условиях ценностной девальвации вопросы, связанные с эстетическим воспитанием подрастающего поколения, приобретают особую остроту. Такие понятия, как «прекрасное», «безобразное», «отвратительное», «возвышенное», «гармоничное», «низменное», претерпевают определенную трансформацию. Например, известно, что под «безобразным» в эстетике понимают свойства объектов, которые обладают отрицательным значением в общечеловеческом плане, но не несут серьезной угрозы. Если данная эстетическая категория, воплощенная в искусстве как модели окружающей действительности, предполагает актуализацию чувства неприятия, отвращения, то современная реальность демонстрирует противоположное, и в этом есть самая главная, на наш взгляд, угроза для детей.

Более того, в современных условиях детское восприятие переживает небывалое давление видео-, аудио- и полиграфической продукции коммерческо-развлекательного характера, лишенной какого-либо национального духа, общечеловеческих ценностей, нравственных ориентиров, эстетических ценностей, затрагивающей самый поверхностный, примитивный уровень эмоций и почти не требующей умственных усилий для восприятия. Поэтому опора в воспитательной деятельности на лучшие образцы народного искусства, воплощающие в себе богатство и разнообразие мира в его аксиологическом значении, позволяющие полноценно думать и чувствовать, осознается сегодня как насущная необходимость.

Ребенок, получающий дополнительное образование в условиях музыкальной или художественной школы, занимающийся хореографией или другим видом творчества, приобретает определенный иммунитет против пошлости, безвкусицы, транслируемой многими средствами массовой информации (конкурс Евровидение, многие западные мультипликационные фильмы с «уродливыми» образами людей и взаимоотношений и др.). Хотя есть и редкие программы, например, Всероссийский конкурс юных талантов «Синяя птица», основная цель которого заключается не только в выявлении и демонстрации уникальных способностей детей в области исполнительства (циркового, вокального, инструментального, художественного), но приобщении юного поколения к эстетике как части духовной культуры.

Теоретические и методические аспекты решения задач эстетического воспитания младших школьников представлены в трудах отечественных и зарубежных ученых: Д.Н. Джола, Б.В. Квятковского, В.А. Космянской, Д.Б. Кабалевского Б.Т. Лихачева, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, А.П. Сидельниковой, В.А. Сухомлинского, Б.М. Теплова, В.Н. Шацкой, А.Б. Щирбо, Б.П. Юсовой и многих других. О важности приобщения подрастающего поколения к изучению родного края, ее природных богатств писал еще М.В. Ломоносов. Такие выдающиеся исследователи, как К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий также придавали школьному краеведению огромное значение. Разработка вопросов школьного краеведения ведется и учеными-педагогами Республики Башкортостан: И.И. Валеевым, Н.Г. Искужиной, Ф.Д. Кутлуяровой, Ф.Т. Кузбековым, М.Д. Масловым, В.П. Суховым, М.Ф. Хисматовым и многими другими учеными.

В научных изысканиях отмечается, что человек ещё на пороге своего исторического генезиса видел и осознавал прекрасное, но не мог дать ему научного объяснения, поэтому эстетический опыт первично был проявлен в протоэстетической деятельности древнего человека – в естественных, обусловленных эстетической природой человека стремлениях и практических действиях, которые современное общество называет предметами искусства, в желании преобразить жизнь, свой быт, различные бытовые предметы и т.п. Термин «эстетика» происходит от греческого слова aisthetikos – чувствующий, относящийся к чувственному восприятию и представляет собой учение о внешней форме и внутреннем содержании прекрасного в природе, общественной жизни, внутреннем мире человека. В научный обиход понятие «эстетика» в середине XVIII в. ввел немецкий философ-просветитель Александр Готлиб Баумгартен, который выделил эстетику как самостоятельную философскую дисциплину. Эстетика как философия прекрасного и искусства – традиционные клише классической эстетики, восходящие к античности [1, с. 42].

«Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [2, с. 284]. Согласно многим ученым, главная цель эстетического воспитания заключается в раскрытии способности эстетического отношения к действительности. «Человек с развитым эстетическим отношением не чувствует себя обособленным «я», которому внешний мир противостоит, как нечто объективное. Он переживает свою сопричастность миру, и самого себя он осознает, как неотъемлемую частицу этого мира» [3, с. 159].

Решение задач эстетического воспитания учащихся традиционно осуществляется в условиях урочной и внеурочной деятельности. Система эстетического воспитания, по мнению Б.М. Неменского, должна интегрировать различные дисциплины в школе, внеурочные мероприятия, всю социальную жизнь ребенка, где каждый предмет или определенное воспитательное занятие направлено на решение задач формирования эстетической культуры и личности учащегося [4].

Такие дисциплины, как литературное чтение, музыка, окружающий мир, изобразительное искусство, технология, иностранный язык, не только развивают эстетический вкус, эмоционально-образное восприятие действительности, но и решают вопросы патриотического воспитания учащихся, обогащения их духовно-нравственного опыта. Предмет «Краеведение» сравнительно недавно стал изучаться в начальной школе Республики Башкортостан. Его содержание характеризуется синкретичностью, поскольку объединяет в себе историю, литературное, декоративно-прикладное, музыкальное искусство и т.д. Также предметом его изучения выступает многообразие природы в ее интегративных связях с человеком и социумом.

Исходя из содержания краеведения, выделяют такие его виды, как историческое, связанное с изучением родного края в его генезисе, исследованием разных архитектурных памятников и др.; географическое, предполагающее исследование следующих компонентов природы: климата, почвы, рельефа, полезных ископаемых, разных природных комплексов и т.д.; биологическое, направленное на анализ многообразного животного и растительного мира родного края; литературное, предполагающее сбор и изучение башкирского фольклора, творческого пути литераторов, живших или родившихся, например, в Республике Башкортостан, поиск памятных мест, отражённых в литературных произведениях и др.; этнографическое, исследующее культурно-бытовые особенности башкирского народа, объекты его материальной и духовной культуры; художественное, связанное с изучением различных памятников искусства Башкортостана: архитектурного, изобразительного, декоративно-прикладного; экономическое, выявляющее особенности хозяйственной, экономической деятельности человека и ее влияния на природу родного края; связанное с изучением населения республики.

Как отмечает О.С. Андреева, усиление человеческого фактора на природу актуализировало такие виды краеведения, как эколого-географическое и эколого-рекреационное. Первое направлено на «изучение экологических особенностей природных компонентов и природных комплексов, экологических проблем территории, возникающих в результате различных видов антропогенного воздействия» [5, с. 70]. Второе изучает привлекательность природных объектов (заповедники, национальные парки, заказники и т.п.) с позиции туризма, а также негативные последствия воздействия природного туризма и их предотвращение.

В данной статье мы рассматриваем возможность решения задач эстетического воспитания младших школьников при изучении предмета «Краеведение» посредством виртуальной экскурсии. Актуальность применения данного метода детерминирована, с одной стороны, вынужденными карантинными ограничениями, введенными для сохранения здоровья учащихся; в условиях которых посещение театральных объединений, музеев, выставок, концертов и т.п. стало неосуществимым в реальном времени. С другой стороны, – возможностью совершить экскурсию в те места, которые довольно сложно посетить по разным объективным причинам (местонахождение, безопасность жизни и здоровья учащихся, удаленность природного объекта и др.).

Рассмотрим особенности организации данной образовательной формы. Экскурсия – наиболее эффективная форма усвоения знаний младшими школьниками, в ходе которой осуществляется получение информации через активную деятельность учеников и помощь учителя-экскурсовода. Иными словами, экскурсия – это прогулка с целью получения знаний о некотором объекте окружающего мира. Сюда же входит удовлетворение психических, физических, материальных и духовных потребностей человека, а также установление связи с новыми людьми и своими одноклассниками. Экскурсия – это форма учебно-воспитательного процесса по получению знаний учениками младших классов путем наблюдения за изменением предметов в их естественной среде. В результате развивается познавательная активность школьников, они изучают «природу в природе» [6, с. 136]. Экскурсия также может проводиться не только с целью усвоения знаний, но и их популяризации. При организации данной образовательной формы необходимо учитывать ряд принципов: научность изложения, логическая обоснованность фактов и аргументов, правдивая и проверенная информация, убедительная речь экскурсовода в сочетании с позицией общенациональных интересов и личной позиции учителя, актуальность и связь с жизнью.

Современное образование смело шагнуло в век цифровых технологий. Система виртуальной реальности дает человеку высокоинформативные средства, предоставляя ему трехмерную визуальную информацию о синтезируемом виртуальном мире [7]. Более того, как пишет А.А. Андреев, в рамках реализации задачи по цифровизации образовательных программ по всей стране периодически проводятся онлайн-уроки, тесты для контроля усвоения материала, онлайн-курсы для поднятия профессиональных навыков [8]. В данных условиях среди различных видов экскурсии наиболее востребованными стали виртуальные. Составляющими такой экскурсии могут выступать видео, звуковые файлы, анимация, а также репродукции картин, изображения природы, портреты, фотографии [9, с. 24].

Как отмечается Е.В. Головневой, Г.М. Синдиковой, Г.Х. Синагуловой, «использование видеофильма помогает развитию различных сторон психической деятельности обучающихся. Во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Психологические особенности воздействия видеофильмов на учащихся способствуют созданию благоприятных условий для их эстетического воспитания» [10, с. 6081].

Виртуальная экскурсия представляет собой мультимедийный способ представления окружающего пространства [11]. Н.Б. Смирнова отмечает, что «преимуществами этой формы организации образовательного процесса являются доступность, возможность повторного просмотра, наглядность, наличие интерактивных заданий» [12]. Она позволяет получить визуальные сведения о местах, недоступных для реального посещения, сэкономить время и средства. В статье Н.В. Устюжаниной представлены различные виды виртуальной экскурсии [13, с. 72]. Из данного перечня в нашей работе использовались такие виды экскурсии, как краеведческая, позволяющая осуществить своеобразное путешествие по городу и республике; культурно-художественная, посредством которой мы посетили несколько музеев и театров; историко-географическая, способствующая знакомству с бытом и культурой разных народов.

В рамках изучения предмета «Краеведение» учащиеся начальных классов приобщаются к культуре своего народа. Как отмечается Г.М. Синдиковой, «на уроках дети узнают о традициях, культуре и обычаях народов, знакомятся с географией, историей, народными промыслами, жизнью людей в различных местностях, особенностями поведения и характера народов» [14, с. 249]. Для того чтобы расширить знания о культуре и искусстве башкирского народа, в рамках внеурочной деятельности мы отправились в Национальный музей Республики Башкортостан, основанный в 1864 году. В нем представлена очень богатая этнографическая выставка (национальные костюмы, украшения, оружие, прялки, посуда, бытовые предметы, подушки, одеяла и многое другое). Значительное место занимает экспозиция картин, связанных с историей и культурой башкирского народа. В данном музее также представлены интересные образцы изделий, отражающие культуру, быт, историю башкирского народа (это и конская упряжь, и юрта башкирской семьи с люлькой, народными музыкальными инструментами, коврами, украшениями, посудой и др.). Аналогичные образцы выставлены в Стерлитамакском историко-краеведческом музее.

В памятниках искусства увековечены великие исторические события и выдающиеся люди прошлого, образы родной природы, лики городов и сел. Художественные произведения обладают способностью точно воспроизводить характерные приметы времени и таким образом нести информацию о своей эпохе: об истории края, его природе, о его культурном и экономическом развитии, даже о таких мельчайших деталях уклада жизни, как костюмы, прически, предметы быта, давно канувшие в вечность, музыкальные инструменты и др. В связи с этим мы провели занятие на тему «Национальные герои в творчестве художников». Учащимся были представлены репродукции нескольких картин, связанных с героической, богатырской темой: «Непокорённая воля», написанная Р.У. Ишбулатовым и «Три богатыря» В. Васнецова. Мы обсудили характер этих образов, горячо любивших свою родину, землю, готовых ценой жизни защищать любимый край. В рамках гостиной младшие школьники узнали, что в прошлом на Руси о родной земле, различных героических подвигах богатырей, о жизни и деяниях разных князей и их женах, страшных битвах и т.п. люди узнавали благодаря певцам-сказителям. Именно они в поэтической музыкальной форме передавали народу новую информацию о произошедших событиях. Одним из таких известных, самых первых сказителей на Руси был Баян, который рассказывал истории, играя на гуслях, одном из самых древних русских музыкальных инструментов.

В башкирской культуре таким певцом считался Сэсэн, исполнявший разные сказания под национальный струнный инструмент думбыру. Таким образом, сравнив образы двух художественных произведений – А. Шишкина «Былина», «Сэсэн» Х.С. Фазылова, представленные в живописи башкирского и русского художников, учащиеся увидели, что между художественными образами очень много общего, что и отражает душу народа, его культуру. Специфическим может быть только способ выражения (мелодика, язык, одежда, музыкальные инструменты и т.п.).

Большой интерес у младших школьников вызвала экскурсия в Башкирский государственный театр кукол г. Уфы и выступление заслуженного работника культуры Республики Башкортостан, главного художника Башкирского государственного театра кукол Андрея Волкова. Также мы совершили виртуальную экскурсию к таким художественным объектам, как картинная галерея филиала Башкирского государственного музея им. М.В. Нестерова, которая находится в селе Воскресенское Мелеузовского р-на Республики Башкортостан. Учащимся интересно было узнать, что основателями галереи стали известные московские художники – воспитанники Московской средней художественной школы, эвакуированные в село Воскресенское в 1941 году. Галерея размещается в бывшем жилом доме Э.И. Корлейса (1870–1927), врача-хирурга, коллежского асессора, принявшего русское подданство в 1897 году, участника Китайского похода, обладателя многих почётных наград Отечества. С 1918 по 1926 годы Корлейс вместе с семьёй жил в Воскресенском, где работал в сельской больнице. Ныне дом Корлейса – памятник архитектуры II половины XIX века. В музее представлены произведения народного декоративно-прикладного искусства, созданные жителями данного села. Выявить особенные черты экскурсионных объектов можно, сравнив две картинные галереи – Воскресенскую и Стерлитамакскую имени М.В. Нестерова. Путешествие по селу Воскресенское имеет большое познавательное значение, поскольку на его территории находится полуразрушенное здание медеплавильного завода, являющего на сегодняшний день индустриальным памятником 18-го века.

Посредством виртуальной экскурсии мы также отправились в Уфимский ботанический сад, учебно-опытное хозяйство «Уфимский лимонарий»; познакомились с таким памятником древнекаменного века, как Шульган-Таш, посетили Аскинскую ледяную пещеру. Шульган-Таш (Капова) – карстовая пещера – известна удивительными наскальными рисунками, выполненными первобытным человеком эпохи палеолита. Оказавшись в Аскинской пещере на замерзшей глади древнего озера глубиной около 30 метров, можно даже в условиях виртуальности ощутить невероятную красоту и мощь нашей планеты.

В рамках предмета «Краеведение» интересными для изучения могут быть такие природные объекты, как Айгирские скалы, горы Юрактау, Шахтау, Куштау, Мурадымовское ущелье, водопад Кук-Караўк, находящийся на одноимённой реке в Башкортостане на территории заказника Ишимбайский, объявленного памятником природы с 1965 года, природный парк «Аслы-Куль» и «Кандры-Куль» – самые крупные озера в республике и другие.

Любая экскурсия в соответствии со своей тематикой, целью и содержанием несет информацию по одной определенной области знаний: о современной и исторической науке, биологии, процессе изучения космоса, значимых изобретениях, об археологических открытиях прошлого и настоящего и многое другое. Во время таких экскурсий у младших школьников важно развивать способность видеть красоту родной природы, подмечать ее особенности и отличительные черты, приобретать навыки общения с ней. Наблюдая за различными природными явлениями, животными, растениями, учащиеся учатся слышать и воспринимать мир во всех его красках и многообразии.

Решению задач, связанных с эстетическим воспитанием младших школьников, способствуют, прежде всего, такие средства, как природа и искусство. Приобщение учащихся к природе родного края и народному искусству осуществлялось посредством виртуальной экскурсии, что имело как свои положительные стороны (возможность попасть в театр, музей, природный объект, находящийся далеко за пределами родного города), так и свои минусы (нестабильная сеть Интернет, недостаточное оснащение школьников необходимыми техническими средствами, излишняя электромагнитная нагрузка на детей, снижение качества зрения, ранний сколиоз и др.). На современном этапе для обучающихся в начальной школе предоставляются многочисленные возможности для пополнения своих знаний в области эстетики, формирования умений и навыков в сфере творческой деятельности, развития эстетического вкуса и эстетической культуры как части культуры духовной.

Библиографический список

1. Яковлев Е.Г. *Эстетика*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2015.
2. Лихачев Б.Т. *Педагогика*. Курс лекций. Москва: Прометей, Юрайт, 1998.
3. Мелик-Пашаев А. Личность и эстетическое отношение к действительности. *Свободная мысль*. 2014, № 1 (1643): 173 – 188.
4. Неменский Б.М. *Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить:* книга для учителей общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2012.
5. Андреева О.С. Содержание понятия «краеведение», его основные направления и принципы. *Проблемы региональной экологии*. 2013; № 2: 69 – 71.
6. Емельянов Б.В. *Организация экскурсионной работы: методика, опыт*. Москва: Профиздат, 2008.
7. Watson B. Evaluation of the effects of frame variation on VR tosk performance. *Proc. ШЕЕ*: Virtual Reality Annual Internal Symposium. 1997: 38 – 44.
8. Андреев А.А. Онлайн-обучение как перспективная форма организации учебного процесса в современной цифровой образовательной среде. *Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР*: материалы Международной научно-практической конференции. 2018: 8 – 10.
9. Александрова Е.В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы. *Литература в школе*. 2010; № 10: 22 – 24.
10. Головнева Е.В., Синдикова Г.М., Синагулова Г.Х. Изобразительное искусство как средство эстетического воспитания младших школьников. *Фундаментальные исследования*. 201; № 2-27: 6078 – 6082.
11. Юленков С.Е., Котельникова С.В., Касаткин А.С. Современные виртуальные экскурсии и средства разработки виртуальных экскурсий в музейной деятельности. *Решетневские чтения*. 2016; Т. 2: 239 – 240.
12. Смирнова Н.Б. Виртуальная экскурсия как один из методов интерактивного изучения иностранного языка. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 67-2: 211 – 214.
13. Устюжанина Н.В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения. *Наука и перспективы*. 2017; № 2: 70 – 74.
14. Синдикова Г.М. Этномузыкальный компонент поликультурного воспитания младших школьников. *Современные проблемы науки и образования.* 2015; № 4: 249. Available at: http://www.scienceeducation.ru/127-21266

References

1. Yakovlev E.G. `*Estetika*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2015.
2. Lihachev B.T. *Pedagogika*. Kurs lekcij. Moskva: Prometej, Yurajt, 1998.
3. Melik-Pashaev A. Lichnost' i `esteticheskoe otnoshenie k dejstvitel'nosti. *Svobodnaya mysl'*. 2014, № 1 (1643): 173 – 188.
4. Nemenskij B.M. *Pedagogika iskusstva. Videt', vedat' i tvorit':* kniga dlya uchitelej obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveschenie, 2012.
5. Andreeva O.S. Soderzhanie ponyatiya «kraevedenie», ego osnovnye napravleniya i principy. *Problemy regional'noj `ekologii*. 2013; № 2: 69 – 71.
6. Emel'yanov B.V. *Organizaciya `ekskursionnoj raboty: metodika, opyt*. Moskva: Profizdat, 2008.
7. Watson B. Evaluation of the effects of frame variation on VR tosk performance. *Proc. ShEE*: Virtual Reality Annual Internal Symposium. 1997: 38 – 44.
8. Andreev A.A. Onlajn-obuchenie kak perspektivnaya forma organizacii uchebnogo processa v sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Vzaimodejstvie sub`ektov obrazovaniya v informacionnom obschestve: opyt stran Evropy i ATR*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 8 – 10.
9. Aleksandrova E.V. Virtual'naya `ekskursiya kak odna iz `effektivnyh form organizacii uchebnogo processa na uroke literatury. *Literatura v shkole*. 2010; № 10: 22 – 24.
10. Golovneva E.V., Sindikova G.M., Sinagulova G.H. Izobrazitel'noe iskusstvo kak sredstvo `esteticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov. *Fundamental'nye issledovaniya*. 201; № 2-27: 6078 – 6082.
11. Yulenkov S.E., Kotel'nikova S.V., Kasatkin A.S. Sovremennye virtual'nye `ekskursii i sredstva razrabotki virtual'nyh `ekskursij v muzejnoj deyatel'nosti. *Reshetnevskie chteniya*. 2016; T. 2: 239 – 240.
12. Smirnova N.B. Virtual'naya `ekskursiya kak odin iz metodov interaktivnogo izucheniya inostrannogo yazyka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 67-2: 211 – 214.
13. Ustyuzhanina N.V. Virtual'naya `ekskursiya kak innovacionnaya forma obucheniya. *Nauka i perspektivy*. 2017; № 2: 70 – 74.
14. Sindikova G.M. `Etnomuzykal'nyj komponent polikul'turnogo vospitaniya mladshih shkol'nikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2015; № 4: 249. Available at: http://www.scienceeducation.ru/127-21266

Статья поступила в редакцию 25.02.22

УДК 613.1/.9:005.95 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-66-70

Fedorova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Abakan, Russia),*
E-mail: fedorova_fta@mail.ru
Malchevskaya M.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Abakan, Russia),*
E-mail: fedorova_fta@mail.ru
Kosova V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Abakan, Russia),*
E-mail: fedorova_fta@mail.ru

RESEARCH OF THE CULTURE OF A HEALTHY LIFESTYLE OF EMPLOYEES OF A PRODUCTION COMPANY. The article discusses various approaches to the culture of a healthy lifestyle as a biological and social phenomenon. The authors' concept of a culture of a healthy lifestyle of an individual is formulated as a dynamic system, the development of which is associated with the design of individual trajectories, the development of new competencies in the field of health saving. Components of a healthy lifestyle culture are determined: value-semantic, cognitive, emotional-volitional and practical-creative. The study provides an analysis of characteristics of culture of a healthy lifestyle of employees of a manufacturing company, conducted by the method of questionnaire survey. An idea is expressed about the possible formation at the present stage of a new socio-ecological model for the formation of a culture of a healthy lifestyle, based on the leading ideas: the value of human life and health; environmentally friendly environment; social communication and cooperation.

Key words: **health, culture, healthy lifestyle, culture of health, culture of healthy lifestyle.**

***Т.А. Федорова**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: fedorova_fta@mail.ru*
***М.Л. Мальчевская**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*
***В.В. Косова**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vvkosova@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СОТРУДНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ КОМПАНИИ

В статье рассматриваются различные подходы к культуре здорового образа жизни как биологическому и социальному феномену. Сформулировано авторское понятие культуры здорового образа жизни личности как динамической системы, развитие которой сопряжено с проектированием индивидуальных траекторий, освоением новых компетенций в сфере здоровьесбережения. Определены компоненты культуры здорового образа жизни: ценностно-смысловой, когнитивный, эмоционально-волевой и практически-творческий. Представлены результаты анализа исследования особенностей культуры здорового образа жизни сотрудников производственной компании, осуществленного методом анкетного опроса. Высказывается мысль о возможном становлении на современном этапе новой социально-экологической модели формирования культуры здорового образа жизни, опирающейся на ведущие идеи: ценность жизни и здоровья человека; экологически безопасная среда; социальная коммуникация и сотрудничество.

Ключевые слова: **здоровье, культура, здоровый образ жизни, культура здоровья, культура здорового образа жизни.**

В настоящее время экономическое развитие страны осуществляется в условиях непрерывного снижения популяции и качества человеческого потенциала, обусловленного состоянием здоровья населения. Важнейшей проблемой государства становится сохранение здоровья граждан России, осознание человеком его абсолютной ценности, формирование культуры здорового образа жизни, начиная с раннего возраста.

Актуальность темы предопределена осознанием возрастающей роли здоровья в экономическом, социальном и демографическом развитии страны, нехваткой исследований, раскрывающих проблемы индивидуального и общественного здоровья.

Здоровье человека является важнейшей характеристикой трудового потенциала, что выражает его экономическую сущность. Взаимозависимость общества и личности увеличивается с развитием человеческой цивилизации. Это относится и к состоянию здоровья. Выполнение социальных задач в значительной мере зависит от уровня индивидуального здоровья. В то же время индивидуальное здоровье напрямую зависит от состояния социума. Такая двусторонняя связь выводит на понимание здоровья не только как биологического, но и социального феномена.

Исследованию проблем здоровья и здорового образа жизни посвящены труды Р.И. Айзмана, И.И. Брехмана, Г.К. Зайцева, В.В. Колбанова, Ю.П. Лисицына, В.А. Полесского, О.Л. Трещевой и др. Проблемы формирования культуры здорового образа жизни личности исследуются И.П. Абаскаловой, Р.А. Ахундовым, Е.В. Ворониным, Г.А. Кураевой, Т.Ю. Никифоровой, Е.Г. Новолодской, О.А. Якушиной и др. Вопросы валеологического образования рассматривают Т.В. Глазун, В.П. Казначеев, Л.Г. Татарникова, З.И. Тюмасева, Н.Н. Хасанов и др.

Однако большинство работ ученых направлено на исследование культуры здоровья школьников, студентов, педагогов. При этом недостаточно разработаны вопросы, касающиеся культуры здорового образа персонала организаций. Данное обстоятельство определило актуальность темы исследования и позволило обозначить проблему, которая состоит в необходимости исследования характеристик культуры здорового образа жизни сотрудников производственного коллектива.

Объектом исследования является анализ культуры здорового образа жизни у персонала производственной компании ООО «NN». Цель исследования – выявить особенности культуры здорового образа жизни сотрудников производственной компании ООО «NN».

Задачи НИР:

– рассмотреть теоретические подходы к проблеме здоровья и культуры здорового образа жизни в научной литературе;

– провести эмпирическое исследование культуры здорового образа жизни персонала компании ООО «NN»;

– составить рекомендации по совершенствованию культуры здорового образа жизни у работников компании ООО «NN».

Методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования, анкетирование, методы статистической обработки данных.

Новизна и научная значимость исследования заключаются в том, что дано понятие культуры здорового образа жизни как непрерывно развивающейся системы представлений и понятий, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта личности и ее практической деятельности, направленной на познание, развитие и совершенствование собственного здоровья. Выделены компоненты культуры здорового образа жизни личности, осуществляющей профессиональную деятельность, в числе которых ценностно-смысловой, когнитивный, эмоционально-волевой и практически-творческий.

Практическая значимость исследования обеспечивается использованием его результатов в дальнейшей работе компании с целью повышения культуры здоровья работников, развития мотивации к ведению здорового образа жизни, улучшения их работоспособности.

В Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года основными задачами являются следующие: сокращение уровня смертности, сохранение и укрепление здоровья населения, увеличение продолжительности активной жизни, создание условий и формирование мотивации для ведения здорового образа жизни, существенное снижение уровня заболеваемости и т.д. Решение задач по формированию у граждан мотивации ведения здорового образа жизни включает в том числе следующее: повышение информированности о влиянии на здоровье негативных факторов и возможности их предупреждения, привлечение к занятиям физической культурой, туризмом и спортом, организацию отдыха и досуга, а также разработку механизмов поддержки общественных инициатив, направленных на укрепление здоровья населения и т.д. [1].

Исследованием проблемы здоровья в настоящее время занимаются такие науки, как социальная медицина, клиническая медицина, экология человека, психология здоровья и др. Это порождает существование множества подходов к его определению. Можно говорить о наличии четырех основных концептуальных моделей при определении понятия здоровья: медицинской (здоровье как отсутствие отклонений от нормы), биомедицинской (отсутствие органических нарушений и субъективных ощущений нездоровья), биосоциальной (включает наряду биологическими, социальные признаки, которые находятся в приоритете) и ценностно-социальной (здоровье как базовая человеческая ценность).

Исследование здоровья осуществляется на различных уровнях: на уровне одного человека, нескольких человек, а также населения страны или территорий. Соответственно, в научной литературе используются следующие термины: «индивидуальное здоровье», «групповое здоровье», «общественное здоровье, «здоровье нации», «историческое здоровье» и т.д.

В.П. Казначеев отмечает недостаток изученности самого человека как части живого вещества биосферы, знания о котором в научной картине мира составляют только 1%. Ученый вводит понятие «здоровье нации», отталкиваясь от понятия «здоровье индивида». Здоровье индивида представляется как жизненный цикл «с адекватной природе человека реализацией физиологических, психических, биологических потребностей личности в оптимальной социально-трудовой активности, репродуктивности, максимальной продолжительности жизни» [2, с. 43]. Здоровье нации подразумевает не только сохранение и передачу генетических качеств следующим поколениям, но и формы труда, социальную организованность, образ жизни, гигиену, биологическую основу организма.

Говоря об общественном здоровье, Ю.П. Лисицын предупреждает, что его нельзя ограничивать совокупностью показателей здоровья отдельных людей. Оно характеризует общество как социальный организм, как богатство, без которого невозможно создавать материальные и духовные ценности. Общественное здоровье представляет медикосоциальный потенциал развития общества, включающий физическое, репродуктивное, психическое и духовное здоровье, измеряемый показателями состояния здоровья населения. Индивидуальное здоровье подразумевает динамическое равновесие функций всех внутренних органов и их адекватное реагирование на влияние окружающей среды [3].

В современных отечественных и зарубежных исследованиях установлены ведущие факторы, оказывающие влияние на состояние здоровья: социально-экономические условия и факторы образа жизни; условия и факторы внешней среды; биологические условия и факторы; условия и факторы системы и служб здравоохранения. Ю.П. Лисицын определяет образ жизни как исторически обусловленный тип, вид или способ жизнедеятельности людей в материальной и нематериальной (духовной) сферах [там же].

В отечественной науке развитие представлений о здоровом образе жизни в 70–90-е гг. XX в. осуществлялось в нескольких направлениях: философско-социологическом (А.П. Бутенко, А.В. Лисовский, В.Б. Капустин, О.А. Мильштейн и др.); медико-биологическом (Н.М. Амосов, И.И. Брехман, А.В. Карасев, Ю.П. Лисицын, В.П. Петленко, Г.И. Царегородцев и др.); психолого-педагогическом (М.Я. Виленский, Б.Ф. Ломов и др.).

Философско-социологическое направление рассматривает здоровый образ жизни как глобальную социальную проблему (А.П. Бутенко, В.Б. Капустин); неотъемлемую потребность развития общества (А.В. Лисовский, В.И. Столяров); интегральный показатель культуры и политики на современном этапе (О.А. Мильштейн, В.Р. Шухатович).

В «Энциклопедии социологии» в статье В.Р. Шухатович здоровый образ жизни интерпретируется широко, как «а) степень реализации потенциала конкретного общества (индивида, социальной группы) в обеспечении здоровья; б) степень социального благополучия как единства уровня и качества жизни; в) степень эффективности функционирования социальной организации в ее отнесении к ценности здоровья» [4].

Исследуя вопрос в аспекте социума, Д.А. Изуткин рассматривает здоровый образ жизни как активные способы биосоциальной жизнедеятельности людей, которые при благоприятных социально-экологических условиях в наибольшей степени сберегают индивидуальное и общественное здоровье [5].

В медико-биологическом направлении здоровый образ жизни характеризуется как комплекс оздоровительных мер по укреплению здоровья и повышению работоспособности населения (А.П. Лаптев), формы и способы повседневной культурной жизнедеятельности личности, позволяющие поддерживать оптимальное качество жизни (Ю.П. Лисицын, Г.Э. Улумбекова); типичная деятельность и поведение в конкретных условиях, благотворно влияющее на здоровье (Н.М. Полунина).

Психолого-педагогическое направление делает акцент на психологии человека, особенностях его мировоззрения, сознания, уровне его образованности и воспитанности в сфере ЗОЖ. В сохранении здоровья большое значение имеет мотивация личности к ЗОЖ, желание и стремление к повышению работоспособности, активному долголетию. Здоровый образ жизни характеризуется повседневной оздоровительной и культурной активностью личности, включающей двигательную активность, процедуры закаливания, режимы питания, труда, отдыха, сна, устранение вредных привычек, навыки управления своим психическим состоянием.

С.А. Дружилов под термином «здоровый образ жизни» понимает специфическую форму «целесообразной активности человека», направленную на сохранение, укрепление и улучшение его здоровья. Необходимыми условиями формирования адекватной модели деятельности и поведения являются следующие: информированность личности о путях и способах укрепления здоровья, осознание ценности своего здоровья, целенаправленная активность человека в направлении сохранения своего здоровья [6].

В определениях здорового образа жизни несложно обнаружить их сходство, отражающее неразрывную естественную связь понятия с поведением личности, ее активностью, направленной на здоровье. Из контекста определений следует, что здоровый образ жизни – такой способ жизнедеятельности человека, который нацелен на профилактику заболеваний и укрепление здоровья. Здоровый образ жизни, как и образ жизни в целом, определяется самим человеком, его ответственным или напротив, безответственным отношением личному здоровью. Реализация здорового образа жизни составляет часть общей культуры человека, выступает показателем его духовного совершенства.

Сложность феномена культуры порождает многообразие его значений, определений, толкований и смыслов (Ю.В. Ананьев, В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Я. Щепанський и др.). Стоит согласиться с Л.А. Зеленовым, который предлагает рассматривать феномен культуры комплексно, что подразумевает и «деятельность», и «способ», и «отношения», и «процесс», и «норму», и «результат», и «систему», субъектом и объектом которых выступает сам человек [7, с. 90–93].

Проблема понятия культуры здоровья наиболее часто исследуется в психолого-педагогических работах применительно к студентам и школьникам (С.Н. Горбушина, Е.В. Димитренко, В.Н. Ирхин, А.М. Лощаков, О.Л. Трещева и др.).

С точки зрения С.Н. Горбушиной, культура здоровья личности есть «комплекс мировоззренческих детерминантов (образов, знаний, личностных смыслов, норм, идеалов, способов деятельности), выражающих в совокупности активное, внутренне детерминированное отношение студента к миру культуры здоровья как обретаемый опыт его субъективизации» [8].

Е.В. Димитренко и В.Н. Ирхин связывают культуру здоровья с уровнем физического, психического и духовно-нравственного развития человека, его образованностью, следованием здоровьесберегающей деятельности. Ее структура определяется через аксиологический, когнитивный, технологический и творческий компоненты [9].

Согласно О.А. Ахвердовой и В.В. Магину, культура здоровья отражает гармоничность и целостность личности, ее связи с социальным окружением, творческую активность. Культура здоровья определяется как единство когнитивно-мотивационного, эмоционального и коммуникативно-волевого компонентов, в основе которых находятся ценностные ориентации и качества личности [10].

В определении культуры здоровья А.М. Лощаков уделяет внимание психологической готовности личности к реализации здорового образа жизни на практике. Само понятие рассматривается автором весьма широко, поскольку вбирает двенадцать различных видов (сторон) культуры человека: психологическую, информационную, духовную, физическую, гигиеническую, питания, труда, быта и семейных отношений, общения и поведения, безопасности, экологическую, потребления медицинских услуг. В структуре культуры здоровья наряду с ценностно-мотивационным, когнитивным и деятельностным компонентами также выделены креативный и рефлексивный [11].

В исследовании А.М. Митяевой понятия «культура здоровья» и «валеологическая культура» рассматриваются как тождественные. Последняя подразумевает валеологические образованность, сознательность и поведение индивида. Валеологическая культура связана с формированием представлений о здоровье и сущности здорового образа жизни, чувств, убеждений, мотивов, отношения, активной позиции, реализующихся в поведении и поступках личности, ее качествах [12].

Термин «культура здорового образа жизни» встречается в научной литературе не так часто. При этом он рассматривается либо как синоним понятия «культура здоровья», либо, как его частный случай.

С.А. Крылатов представляет культуру здорового образа жизни как способ жизнедеятельности, систему социальных механизмов, мотивирующих личность к сохранению здоровья, обусловленных типом культуры, природным и социальным окружением, социальной политикой государства, традициями. Показателями культуры здорового образа жизни выступают физическая, эмоциональная, психологическая, социальная (в т.ч. в профессиональной сфере) функциональность личности [13].

Н.Р. Терехина и Т. Павлидис говорят о культуре здорового образа жизни как об отношении личности к проявлениям своей биологической программы развития, обусловленном уровнем его духовных и физических потребностей. К компонентам культуры здорового образа жизни авторы относят физическую культуру; культуру питания; культуру досуга; культуру движений; культуру поведения [14].

Таким образом, культуре здоровья и здорового образа жизни отводится особая роль в структуре личности. Она напрямую связана с ценностными ориентациями, образом жизни человека, совокупностью его поведенческих практик, определяющих в итоге качество жизни. Содержательное и смысловое наполнение этих понятий весьма разнопланово, а общепринятого определения пока не найдено.

Нами проведено эмпирическое исследование культуры здорового образа жизни членов производственного коллектива общества с ограниченной ответственностью «NN». Сотрудники компании занимаются установкой климатического оборудования в помещениях различного назначения. Выборка этой организации составила 22 человека в возрасте от 24 до 45 лет. С целью анализа культуры здорового образа жизни использовался метод анкетирования. Анкета включала 25 вопросов. Приведем анализ результатов исследования.

Содержание выражения понятия «здоровый образ жизни» большинство (72,7%) членов трудового коллектива ООО «NN» связывают с отказом от вредных привычек (курения, алкоголя, наркотиков). На втором месте – здоровое питание, занятия спортом и поддержание оптимальной физической формы – по 54,5% выборов. Соблюдение правил личной гигиены, как и умеренное употребление алкоголя, стоит на третьем месте – по 27,2% соответственно. Отсутствие беспорядочных половых связей считают важным только 18,2% респондентов. Соблюдение режима дня – на последнем месте в списке 9,1% выборов. Выражение «здоровый образ жизни» связано с «регулярным посещением врача», «разнообразным кругом интересов, насыщенной духовной жизнью, наличием хобби» – по 54,5% выборов. Умение справляться со своим психоэмоциональным состоянием отметили 18,2% респондентов. На последнем месте стоят «доброжелательные отношения с другими людьми» и «интерес к информации о здоровом образе жизни» – по 9,1% выборов.

Оценивают свой образ жизни полностью здоровым 9,1%; частично здоровым – 81,8%; нездоровым – 9,1%. Свыше четверти респондентов (27,2%), думают, что образ жизни определяет здоровье на 80–100%, т.е. преувеличивают значение. Более половины работников (59,1%) отводят этому фактору 50–70%, что совпадает с данными в современных научных исследованиях. Тем не менее 4,5% занижают, а 9,% полностью отрицают влияние образа жизни на здоровье. Главной целью ведения здорового образа жизни для половины опрошенных могло бы стать «отсутствие болезней» и «повышение продолжительности жизни» – по 54,5% выборов. Кроме того, вели бы здоровый образ жизни с целью «оставаться красивыми» и «всего добиться в жизни» по 18,2% респондентов соответственно. В необходимость придерживаться принципов здорового образа верят 54,5% сотрудников. Однако 36,4% человек считают, что это не главное в жизни, а 9,1% данная проблема совсем не волнует. Таким образом, почти половина сотрудников не разделяет представлений о здоровье как наивысшей ценности. Причиной такого положения могут стать образовательные пробелы в сфере культуры здоровья и здорового образа жизни. Главной причиной, которая мешает придерживаться принципов здорового образа жизни, названа нехватка времени – 72,7% работников. Среди прочих были отмечены следующие: недостаток финансов – 18,2%, отсутствие воли и настойчивости – 18,2%, отсутствие необходимых условий – 9,1%, отсутствие причин – 4,5%.

Оценивая состояние здоровья, ни один из анкетируемых не посчитал его слабым. Удовлетворены состоянием здоровья 63,6% персонала. 36,4% человек оценили здоровье как «хорошее». Ими оказались сотрудники в возрастной категории от 25 лет до 31 года. Выяснилось, что редко обращаются к врачам 72,7%. На прохождение ежегодного медосмотра указало менее одной пятой части работников – 18,2%. Посещают врача 2–3 раза в год 9,1% сотрудников. Редко прибегают к приему лекарств 90,9% респондентов; часто используют – 9,1%. Ситуацию с больничными листами в коллективе можно назвать удовлетворительной, т.к. редко уходят на больничный 90,9% респондентов, несколько раз в год – 9,1%.

Режим дня, который, как известно, имеет особое значение в ведении ЗОЖ, ни один из сотрудников не соблюдает. Так, утреннюю зарядку делают иногда

27,2%, а не делают никогда – 72,7% респондентов. Ежедневно завтракают 63,6% человек; редко – 27,2%; от случая к случаю – 9,1%. Ежедневный обедают 81,8%; могут обед пропустить 18,2%. Прогулка на свежем воздухе входит в ежедневный режим у 27,2% персонала, бывает несколько раз в неделю у 18,2%. Половина сотрудников – 54,5% – гуляют на свежем воздухе очень редко. Занимаются спортом ежедневно 9,1%, несколько раз в неделю – 18,2%, очень редко – 18,2%. При этом половина опрошенных вообще ничем не занимаются – 54,5%. Занятия спортом не пользуются популярностью у работников. Ежедневно принимают водные процедуры 63,6% человек, несколько раз в неделю – 27,2%, очень редко – 18,2%. Спят не менее восьми часов ежедневно – 45,5%, несколько раз в неделю – 9,1%, очень редко – 45,5%. Таким образом, питание, регулярные занятия физической культурой, закаливание, полноценный сон, двигательная активность как факторы сохранения здоровья многими участниками опроса явно недооцениваются.

Здорового рациона и режима питания придерживаются: постоянно – 18,2%, иногда – 45,5%, никогда – 36,4% человек. Рацион содержит как полезные, так и недостаточно полезные продукты питания. Жирное и жареное едят: ежедневно – 27,2%, несколько раз в неделю – 45,5%, очень редко – 27,2% человек. Копчености употребляют: ежедневно18,2%, несколько раз в неделю – 27,2%, очень редко – 54,5% сотрудников. Сладкое едят: ежедневно – 18,2%, несколько раз в неделю – 27,2%, очень редко – 54,5% человек. Выпечка и сдоба присутствует в питании: ежедневно – у 18,2%, несколько раз в неделю – у 27,2%, очень редко – у 54,5% респондентов. Чипсы едят: ежедневно – 18,2%, несколько раз в неделю – 9,1%, очень редко – 72,7% человек. Энергетические тонизирующие напитки пьют: ежедневно – 27,2%, несколько раз в неделю – 18,2%, очень редко – 18,2%, не пьют – 36,4% человек. Соленые продукты бывают: ежедневно – у 27,2%, несколько раз в неделю – у 36,4%, очень редко – у 36,4% человек. Консервы едят: ежедневно – 27,2%, несколько раз в неделю – 27,2%, очень редко – 63,6% чел. Овощи и зелень появляются на столе: ежедневно – у 36,4% сотрудников, несколько раз в неделю – у 54,5%, очень редко – у 9,1%. Фрукты употребляют: ежедневно – 36,4%, несколько раз в неделю – 45,5%, очень редко – 18,2% человек. Молочнокислые продукты включают в питание: ежедневно – 36,4%, несколько раз в неделю – 18,2%, очень редко – 36,4%, не едят – 9,1% человек. Как показало исследование, более 63% сотрудников не уделяют должного внимания выбору продуктов питания. В рационе ощущается недостаток овощей, зелени и фруктов, богатых клетчаткой и витаминами. Молочнокислые продукты не пользуются вниманием у двух третей сотрудников. При этом свыше 40% работников повышают работоспособность с помощью энергетических напитков, негативное влияние на организм которых доказано и является общеизвестным фактом. Употребляют алкогольные напитки: редко – 54,5%; не менее 3-х раз в неделю – 36,4%; не дали ответа 9,1%. В настоящее время в коллективе курят 63,6% человек, причем половина из них выкуривают в день по пачке и более сигарет. Бросили курить 18,2% сотрудников. Такое же количество работников не курят совсем.

Опрос показал, что коронавирусной инфекцией переболели более трети (36,4%) сотрудников. Вакцинировались менее половины коллектива – 45,5%. Такое же количество персонала не ставили прививку и не собираются этого делать – 45,5%. Планируют привиться – 9,1%. Мнение персонала по поводу вакцинации оказалось симметричным и разделилось пополам.

Как выяснилось, стрессы испытывает большая часть сотрудников, из них: постоянно – 36,4%, время от времени – 27,2%. Уверены, что стрессы на них не влияют – 36,4% человек. Среди главных причин стресса названы проблемы в семье – 54,5%; финансовые трудности – 45,5% выборов. Другие причины: проблемы в коллективе, проблемы со здоровьем, нехватка времени на работе – по 18,2% выборов. Не видят проблем для стресса 18,2% респондентов. Постоянно заботятся о своем здоровье 18,2%. Признались, что проявляют недостаточное внимание к здоровью – 63,6% сотрудников. Очень мало заботятся о себе 18,2%. Главным источником информации о здоровом образе жизни для членов коллектива являются интернет-ресурсы – 63,6%. Второе место занимают средства массовой информации, о которых упомянуло 54,5% респондентов. Специальной литературой о здоровом образе жизни интересуется 9,1% человек.

Таким образом, в соответствии с целью и задачами нашего исследования выявлены следующие особенности культуры здорового образа жизни у сотрудников компании ООО «NN»: слабо осознается феномен здоровья как главная ценность и ресурс жизнедеятельности, основа профессиональной состоятельности; недостаточно развиты интересы, мотивы и потребности личности оставаться здоровым; представления о собственной миссии в сохранении здоровья и повышении работоспособности имеют неустойчивый характер; представления о принципах здорового образа жизни эпизодичны, разрознены, ограничены и сводятся преимущественно к отсутствию вредных привычек; представления о технологиях здоровьесберегающего поведения зачастую размыты; усилия по сохранению и укреплению собственного здоровья носят случайный характер; отсутствие готовности к повседневной реализации элементарных правил здорового образа жизни, проектированию индивидуальных программ здоровьесбережения, позволяющих гармонизировать уровень здоровья и трудоспособности.

Полученные в результате исследования данные свидетельствуют о том, что для каждого человека здоровый образ жизни имеет свое содержательное наполнение, присущее его пониманию, возможностям и способностям и зависит от образованности и общего уровня его культуры. Приобщение к культуре здорового образа жизни невозможно без осознания личностью ценности здоровья и собственной миссии в его сбережении.

На основании проведенного исследования сформулировано свое определение культуры здорового образа жизни. Мы понимаем культуру здорового образа жизни как непрерывно развивающуюся систему представлений и понятий, ценностно-смысловых установок, мотивов, потребностей, эмоционально-волевого опыта личности и ее практическую деятельность, направленную на познание, развитие и совершенствование собственного здоровья как индивидуального проекта будущего.

Компонентами культуры здорового образа жизни применительно к личности, осуществляющей профессиональную трудовую деятельность, являются:

– ценностно-смысловой – осознание индивидуального и общественного здоровья как главной ценности, ресурса успешной и плодотворной жизнедеятельности, основы профессиональной состоятельности; интересы, мотивы и потребности личности быть здоровым; понимание своей миссии в сохранении здоровья и повышении работоспособности;

– информационно-когнитивный – наличие системы представлений и понятий о нормах и идеалах здорового образа жизни индивида, взаимосвязи образа жизни и здоровья, о здоровьесберегающем поведении в повседневной жизни и на производстве, доступных техниках здоровьесбережения;

– эмоционально-волевой – положительное восприятие информации о здоровом образе жизни; стремление и усилия личности в сохранении биологических резервов организма; удовлетворенность от проявления физической активности; принятие чувства ответственности за сохранение своего здоровья и здоровья окружающих; поддержание благоприятных психоэмоциональных отношений в группе, социуме; устойчивость к стрессовым ситуациям;

– созидательно-творческий – способность и готовность личности к повседневной реализации элементарных правил здорового образа жизни в разных жизненных ситуациях и обстоятельствах; проектирование собственных моделей и траекторий здоровьесбережения, позволяющих сохранять и поддерживать оптимальный для конкретного субъекта уровень здоровья и трудоспособности.

В условиях динамично меняющегося мира и непредсказуемости событий становятся востребованными умения человека строить не только трудовую карьеру, но и свое здоровье. Культура здорового образа жизни отражает не только опыт, который человек уже приобрел, но и готовность осваивать новые компетенции в сфере сохранения и укрепления здоровья. Важными компетенциями являются следующие: ориентация в ценностях здорового образа жизни; оценка совершаемой деятельности и поведения с точки зрения их последствий для здоровья; умение справляться с ситуациями в условиях различных жизненных сценариев; умение моделировать собственную траекторию развития здорового образа жизни; накопление личного опыта осуществления способов жизнедеятельности в соответствии с законами сбалансированного развития человека как живого организма.

Возможно, сегодня следует говорить о становлении новой социально-экологической модели формирования культуры здорового образа жизни. Ее основой могут стать следующие идеи: жизнь человека и здоровье как главные ценности в социуме; экологически безопасная среда обитания как гарант реализации права человека на жизнь; социальная коммуникация и сотрудничество как условие гармонизации отношений и потенциал здоровьесбережения.

Перспективное развитие затронутой нами проблемы видится в изучении культуры здорового образа жизни в аспекте корпоративной культуры и разработке соответствующих программ построения здоровья.

Библиографический список

1. *Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: https://base.garant.ru/191961/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
2. Казначеев В.П. *Здоровье нации, просвещение, образование*. Москва – Кострома: КГПУ, 1996.
3. Лисицын Ю.П. *Общественное здоровье и здравоохранение*. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
4. Шухатович В.Р. Здоровый образ жизни. *Энциклопедия социологии*. Available at: http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/soc/soc-0371.htm
5. Изуткин Д.А. *Концептуальные основы взаимосвязи образа жизни и здоровья*. Автореферат диссертации … доктора философских наук. Нижний Новгород, 2005.
6. Дружилов С.А. Здоровый образ жизни как целесообразная активность человека. *Современные научные исследования и инновации*. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2016/04/66781
7. Зеленов Л.А. *Система философии*. Нижний Новгород: ННГУ, 1991.
8. Горбушина С.Н. *Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Ижевск, 2005.
9. Димитренко Е.В., Ирхин В.Н. Оценка исходного уровня сформированности культуры здоровья студентов специальных медицинских групп вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; Выпуск 6: 313 – 314.

10. Ахвердова О.А., Магин В.В. К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования. *Теория и практика физической культуры.* 2002; Выпуск 9: 5 – 7.
11. Лощаков А.М. Культура здоровья студентов вуза. Вестник Московского государственного лингвистического университета. *Образование и педагогические науки*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-zdorovya-studentov-vuza
12. Митяева А.М. *Здоровьесберегающие педагогические технологии*. Москва: Академия, 2010.
13. Крылатов С.А. Культура здорового образа жизни. У*чёные записки ЗабГУ. Социология*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-zdorovogo-obraza-zhizni
14. Терехина Р.Н., Павлидис Т. Компоненты основ культуры здорового образа жизни. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-osnov-kultury-zdorovogo-obraza-zhizni

References

1. *Koncepciya demograficheskoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: https://base.garant.ru/191961/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
2. Kaznacheev V.P. *Zdorov'e nacii, prosveschenie, obrazovanie*. Moskva – Kostroma: KGPU, 1996.
3. Lisicyn Yu.P. *Obschestvennoe zdorov'e i zdravoohranenie*. Moskva: G`EOTAR-Media, 2010.
4. Shuhatovich V.R. Zdorovyj obraz zhizni. *`Enciklopediya sociologii*. Available at: http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/soc/soc-0371.htm
5. Izutkin D.A. *Konceptual'nye osnovy vzaimosvyazi obraza zhizni i zdorov'ya*. Avtoreferat dissertacii … doktora filosofskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
6. Druzhilov S.A. Zdorovyj obraz zhizni kak celesoobraznaya aktivnost' cheloveka. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2016/04/66781
7. Zelenov L.A. *Sistema filosofii*. Nizhnij Novgorod: NNGU, 1991.
8. Gorbushina S.N. *Mirovozzrencheskie determinanty formirovaniya kul'tury zdorov'ya buduschego uchitelya.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Izhevsk, 2005.
9. Dimitrenko E.V., Irhin V.N. Ocenka ishodnogo urovnya sformirovannosti kul'tury zdorov'ya studentov special'nyh medicinskih grupp vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; Vypusk 6: 313 – 314.
10. Ahverdova O.A., Magin V.V. K issledovaniyu fenomena «kul'tura zdorov'ya» v oblasti professional'nogo fizkul'turnogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 2002; Vypusk 9: 5 – 7.
11. Loschakov A.M. Kul'tura zdorov'ya studentov vuza. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-zdorovya-studentov-vuza
12. Mityaeva A.M. *Zdorov'esberegayuschie pedagogicheskie tehnologii*. Moskva: Akademiya, 2010.
13. Krylatov S.A. Kul'tura zdorovogo obraza zhizni. U*chenye zapiski ZabGU. Sociologiya*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-zdorovogo-obraza-zhizni
14. Terehina R.N., Pavlidis T. Komponenty osnov kul'tury zdorovogo obraza zhizni. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-osnov-kultury-zdorovogo-obraza-zhizni

Статья поступила в редакцию 02.02.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-70-72

Fedotov B.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Education Technologies, Pedagogy and Psychology, Engineering Institute, Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk); senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: fedotovboris@gmail.com*

THE PROBLEM OF FORMING THE WORLDVIEW OF YOUNG PEOPLE AND STUDENTS IN TERMS OF BASIC VALUES AND PRIORITIES IN THE DEVELOPMENT OF RUSSIA. The article deals with the worldview of the young generation of modern Russia. The author shows values and guidelines that manifest themselves in the historical context and act as a source of not only the formation of public consciousness, but also a powerful factor in the movement of people aimed at the creation and progressive development of the country. After analyzing various points of view in assessing the worldview of today's youth, the author gives examples and results of his own sociological research, which highlight the basic directions of Russia's development and the attitude of the younger generation towards them. In the context of this issue, the work contains conclusions and assessments that are relevant from the point of view of the functioning of the institutions of the state and civil society.

Key words: **worldview, ideology, values, priorities in development of country, state institutions, civil society.**

Б.В. Федотов*, канд. ист. наук, доц., Инженерный институт, г. Новосибирск, Новосибирский государственный аграрный университет, г. Новосибирск, доц., Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск, E-mail: fedotovboris@gmail.com*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ МОЛОДЕЖИ И СТУДЕНТОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПРИОРИТЕТОВ В РАЗВИТИИ РОССИИ

В статье рассматривается мировоззрение молодого поколения современной России. Автор показывает ценности и ориентиры, которые проявляются в историческом контексте и выступают источником не только формирования общественного сознания, но и мощным фактором движения людей, направленного на созидание и прогрессивное развитие страны. Проанализировав различные точки зрения в оценке мировоззрения современной молодежи, автор приводит примеры и результаты собственного социологического исследования, где выделены базовые направления развития России и отношение к ним молодого поколения. В контексте данной проблематики работа содержит выводы и оценки, которые актуальны с точки зрения функционирования институтов государства и гражданского общества.

Ключевые слова: **мировоззрение, идеология, ценности, приоритеты в развитии страны, институты государства, гражданское общество.**

Актуальность данной публикации связана с тем обстоятельством, что человек на протяжении своей жизни пытается найти основания своего бытия. В отличие от животных, поведение которых запрограммировано природой, человек находится в социуме. И поэтому очень важно разобраться, как он оценивает свое поведение. Он может рассуждать сугубо с позиции индивидуалиста. Он, напротив, может осознавать себя частью своего народа, своей страны. А, соответственно, в процессе социализации формировать внутреннюю установку по самореализации исходя из потребности служения своему роду, нации, своей стране.

Будущее любой страны, перспективы ее развития в значительной степени определяются наличием жизненных ориентиров и базовых ценностей. Ценности имеют исторический и социальный контекст, обеспечивая преемственность поколений, связь разных времен, наличие устремленности в будущее. Молодежь является особой социальной группой, которая может воспринимать обычаи, традиции и взгляды старшего поколения или противостоять этим взглядам, занимая позицию нигилизма. Извечная проблема отцов и детей в России получила отражение не только в художественной, но и научной литературе.

Для молодежи характерен постоянный поиск нравственных ценностей и идеалов, которые они могут найти при условии стабильного эволюционного развития социума и четкого представления основных ориентиров его развития. Однако велика вероятность, что молодые люди так и не сумеют сформировать в себе качества борцов и созидателей и даже могут оказаться в роли изгоев и потерянного поколения.

Цель работы – показать противоречивый характер формирования мировоззрения современной молодежи в связи с расхождением между основополагающими человеческими ценностями и их зависимостью от официально сформулированных положений на политическом, идеологическом и правовом уровнях.

К задачам исследования следует отнести выявление соотношения между базовыми приоритетами и ценностями в развитии страны и восприятии их современным молодым поколением России.

Специалисты, занимающиеся исследованием данной проблемы, рассматривают ее под разным углом. Одни считают необходимым приобщение к традиционной религии, т.к. Священное Писание содержит набор соответствующих догм и положений, а религиозность представляет собой сущностную основу духовности. По мнению некоторых авторов, такой подход в наибольшей степени поможет молодым людям в их самоопределении и самоутверждении в обществе [1].

Другие ученые считают более характерным для современной молодежи отсутствие нравственных ценностей и ориентиров. Молодежь теряется в современном мире с обилием всякого рода соблазнов и развлечений и превращается в малообразованных потребителей. Сложность поиска ориентиров обусловлена и тем обстоятельством, что современное общество существует в условиях нестабильности, «эпоху без ценностей» и «постмодернистского хаоса». Слабое понимание происходящего для значительной части людей ведет к распаду «социокультурной конструкции цивилизации», порождая неверие и апатию [2; 3].

Сложность современного периода отечественной истории заключается в отсутствии в стране официальной идеологии. В СССР – это была идеология построения светлого коммунистического будущего. Она являлась стержнем всей системы воспитания, занимая особое место в основных документах руководства страны, Конституции СССР и Программе КПСС, о чем было известно не только взрослым людям, но и каждому школьнику начальных классов. Разработчики новой после распада СССР конституции пришли к выводу о том, что в условиях плюрализма не может быть гегемонии одной партии и поэтому активно взялись за процесс «деидеологизации», закрепив в первой после распада СССР Конституции Российской Федерации идеологическое многообразие (ст. 13) [4, с. 5].

Однако многие представители нынешней политической и культурной элиты признают важность формирования новой идеологии. Это заметно уже из самой постановки данной проблемы. Предпринимаются попытки обосновать базовые положения для принятия новой идеологии, что в значительной степени детерминировано кризисом общественного сознания, отставанием России по целому ряду показателей качества жизни [5].

В сентябре 2021 года по данной проблеме было проведено социологическое исследование среди студентов Новосибирского государственного университета (НГАУ) и Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (СибГУТИ) путем анкетирования, а также с помощью социальной сети Instagram. В исследовании приняло участие свыше 500 чел.

Новизна исследования заключается не только в выделении основных приоритетов в развитии РФ на современном этапе, но и в их ранжировании и оценке молодежью и студентами. Такой подход позволяет определить, что волнует молодых людей с позиции сегодняшнего дня. Именно поэтому опрос проводился в той трактовке, которая представлена на рис. (см. рис. 1).

В рамках данного исследования было сформулировано несколько базовых положений развития РФ. Респондентам было предложено выбрать среди них пять направлений и расположить их в порядке значимости.

Представим эти направления (см. рис. 1.):

а) развитие экономики, рост производительности труда;
б) развитие ВПК;
в) улучшение качества правоохранительной деятельности;
г) здоровье людей, рост продолжительности жизни;
д) развитие образования, науки;
е) рост доходов населения;
ж) развитие демократии;
з) проблемы ЖКХ;
и) сельское хозяйство как основа продовольственной безопасности страны;
к) реализация социальных программ (материнство и детство и т.д);
л) развитие культуры, спорта;
м) формирование идеологии;
н) борьба с коррупцией;
о) эффективная внешняя политика;
р) другое (назовите самостоятельно).

192 человека на первое место поставили развитие экономики, рост производительности труда. Респонденты, принявшие участие в опросе, показали свою заинтересованность проблемой экономического развития РФ. По мнению многих специалистов, главным источником роста реальной заработной платы является повышение производительности труда [6].

Среди приоритетов второе и третье места заняли соответственно здоровье людей, рост продолжительности жизни и развитие образования, науки (167 и 168 респондентов соответственно).

Такую особенность ответов следует считать понятной и адекватной, учитывая ряд факторов и обстоятельств в развитии РФ. Во-первых, респонденты владеют информацией о продолжающемся сокращении численности народонаселения страны. Россия, по отдельным источникам, находится на 110 месте в мире по продолжительности жизни, а 43% мужчин не доживают до 65 лет [5].

Получение полноценного образования, включенность в науку, по мнению большинства молодых людей, позволит им не только внести свой достойный вклад в процветание страны, но и в значительной степени сформироваться как личностям, выработать современное мышление [7]. Важность этих факторов для молодежи также видна, учитывая результаты опроса. 145 чел. поставили их (образование и науку) на четвертое место.

Рост доходов населения (зарплата, пенсии, пособия) также волнует молодежь, как и старшее поколение людей. Это нашло свое отражение в программных документах оппозиционных партий накануне выборов в Государственную Думу РФ в сентябре 2021 г. Так, в программе КПРФ значительный блок занимает переход к реальной социально ориентированной политике страны, где есть положения о повышении минимального размера оплаты труда (МРОТ) и прожиточного минимума до 25 тыс. рублей, резком снижении расходов жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ), улучшении здоровья и медицинского обеспечения, борьбе с бедностью, отмене Закона об увеличении пенсионного возраста и ограничении роста цен. «Треть бюджета, по мнению лидеров КПРФ, должно идти на здравоохранение, образование, науку и культуру» [8].

Борьба с коррупцией по степени значимости расположилась среди приоритетов на шестом месте (97 чел.), улучшение правоохранительной деятельности – на седьмом (89 чел.). Согласно ранжированию, далее по степени значимости расположились такие приоритеты, как укрепление обороны страны и развитие военно-промышленного комплекса (62 чел.), развитие демократии (54



Рис. 1. Соотношение приоритетов в развитии России

чел.), развитие культуры и спорта (41 чел.), эффективная внешняя политика (39 чел.), реализация социальных программ (материнство и детство и т.д.) (34 чел.), проблемы ЖКХ (28 чел.), развитие сельского хозяйства как основа продовольственной безопасности страны (25 чел.), формирование идеологии (25 чел.). 6 человек в числе приоритетов назвали другие проблемы.

Результаты исследования показывают понимание подавляющим большинством молодых людей роли экономического могущества страны. Они осознают, что рост реальных доходов возможен лишь при условии повышения производительности труда, соответственно, на базе современных технологий и организации производства. В числе приоритетов ведущие позиции занимает проблема сохранения жизни и здоровья нации. Из результатов исследования вполне очевидным выглядит также признание среди приоритетов и ценностей науки и образования. Молодые люди осознают важность образования и с точки зрения личной профессиональной подготовки, а также уверенности в перспективах своей трудовой деятельности.

Социологическое исследование позволило выявить базовые ценности и приоритеты, которые волнуют молодежь. На этих направлениях и должна быть сосредоточена деятельность институтов государства и гражданского общества. В ответах респондентов на поставленные вопросы заметно ее стремление к правде и справедливости, неприятии лжи, обмана и лицемерия.

Оно позволяет и самим органам власти сделать правильные выводы. Ее дальнейшие шаги по формированию мировоззрения молодого поколения России должны быть направлены в сторону максимальной открытости, честного диалога, чтобы молодежь не оказалась лишней, находящейся в оппозиции и представляющей угрозу для действующей власти, а, наоборот, выступала в качестве главной силы поступательного развития страны.

С практической точки зрения положения и выводы, сформулированные в данной публикации, могут быть использованы для учебно-методической работы при чтении курсов по отдельным учебным дисциплинам и, в частности, педагогике, философии, социологии, психологии.

Библиографический список

1. Андрякова Т.В. *Мировоззрение молодежи в современной России*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. 2004. Available at: https://cheloveknauka.com/mirovozzrenie-molodezhi-v-sovremennoy-rossii
2. Ситаров В.А. Московский гуманитарный университет. *Культура и общество*. 2018; №1: 47 – 57.
3. Дворецкий М.И., Федотов Б.В., Сидорина Т.В. Характеристики правосознания молодежи и студентов в современных условиях. *Профессиональное образование в современном мире*. 2021; Т. 11, № 3: 216 – 228.
4. *Конституция Российской Федерации*. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. Новосибирск: Норматика. 2019.
5. Федотов Б.В. Идеология здорового образа жизни в современной России. *Профессиональное образование в современном мире*. Всероссийский научный журнал. 2020; Т. 10, № 1: 228–240.
6. Жуков А.Л. Пути оптимизации соотношения темпов роста производительности труда и заработной платы. *Социально-трудовые исследования*. ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда. ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений России. Available at: https://vcot.info/blog/puti-optimizacii-sootnosenia-tempov-rosta-proizvoditel-nosti-truda-i-zarabotnoj-platy
7. Сучков С.Н., Филиппова И.А. Роль и значение образования в современном обществе. *Вестник УлГТУ*. 2018; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-znachenie-obrazovaniya-v-sovremennom-obschestve/viewer
8. Опубликована предвыборная программа КПРФ «Десять шагов к власти народа». *Красная линия*. 2021; 1 июля. Available at: https://www.rline.tv/news/2021-07-01-opublikovana-predvybornaya-programma-kprf-desyat-shagov-k-vlasti-naroda/

References

1. Andryakova T.V. *Mirovozzrenie molodezhi v sovremennoj Rossii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. 2004. Available at: https://cheloveknauka.com/mirovozzrenie-molodezhi-v-sovremennoy-rossii
2. Sitarov V.A. Moskovskij gumanitarnyj universitet. *Kul'tura i obschestvo*. 2018; №1: 47 – 57.
3. Dvoreckij M.I., Fedotov B.V., Sidorina T.V. Harakteristiki pravosoznaniya molodezhi i studentov v sovremennyh usloviyah. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2021; T. 11, № 3: 216 – 228.
4. *Konstituciya Rossijskoj Federacii*. Prinyata vsenarodnym golosovaniem 12 dekabrya 1993 g. Novosibirsk: Normatika. 2019.
5. Fedotov B.V. Ideologiya zdorovogo obraza zhizni v sovremennoj Rossii. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. Vserossijskij nauchnyj zhurnal. 2020; T. 10, № 1: 228–240.
6. Zhukov A.L. Puti optimizacii sootnosheniya tempov rosta proizvoditel'nosti truda i zarabotnoj platy. *Social'no-trudovye issledovaniya*. FGBU «VNII truda» Mintruda. OUP VO «Akademiya truda i social'nyh otnoshenij Rossii. Available at: https://vcot.info/blog/puti-optimizacii-sootnosenia-tempov-rosta-proizvoditel-nosti-truda-i-zarabotnoj-platy
7. Suchkov S.N., Filippova I.A. Rol' i znachenie obrazovaniya v sovremennom obschestve. *Vestnik UlGTU*. 2018; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-znachenie-obrazovaniya-v-sovremennom-obschestve/viewer
8. Opublikovana predvybornaya programma KPRF «Desyat' shagov k vlasti naroda». *Krasnaya liniya*. 2021; 1 iyulya. Available at: https://www.rline.tv/news/2021-07-01-opublikovana-predvybornaya-programma-kprf-desyat-shagov-k-vlasti-naroda/

Статья поступила в редакцию 08.02.22

УДК 316.477 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-72-75

***Filatov V.O.,** teacher, Vladimir State University. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: filatov_vitaliy1990@mail.ru*

FEATURES OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF DESIGN ENGINEERS. The article studies a problem of professionally important qualities (PIQ) of design engineers of industrial and civil construction. Based on the model of the workplace of a design engineer developed by the author of the article for the first time, a psychodiagnostic complex for the organization and conduct of the study of PIQ is compiled and described; intellectual and personal characteristics that ensure the successful performance of professional activity are determined. The paper presents a comparative analysis of the features of the manifestation of PIQ in the activities of design engineers at different stages of professionalization, with different work experience. Mathematical analysis of empirical data allowed to describe the dynamics of the development of PIQ at different stages of professionalization, which contributes to predicting the success of candidates for a position when hiring specialists of the personnel service of organizations.

Key words: **professionally important qualities, professional competence, professional activity, design engineer, profession, design organizations, professionalization.**

***В.О. Филатов**, преп., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: filatov_vitaliy1990@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОЕКТИРОВЩИКОВ

Статья посвящена проблеме изучения профессионально важных качеств (ПВК) инженеров-проектировщиков промышленного и гражданского строительства. На основе впервые разработанной автором статьи модели рабочего места инженера-проектировщика составлен и описан психодиагностический комплекс для организации и проведения исследования ПВК; определены интеллектуальные и личностные характеристики, обеспечивающие успешное выполнение профессиональной деятельности. В работе представлен сравнительный анализ особенностей проявления ПВК в деятельности инженеров-проектировщиков на разных этапах профессионализации, с разным стажем работы. Математический анализ эмпирических данных позволил описать динамику развития ПВК на разных этапах профессионализации, что способствует прогнозированию успешности кандидатов на должность при приеме на работу специалистами кадровой службы организаций.

Ключевые слова: **профессионально важные качества, профессиональная компетенция, профессиональная деятельность, инженер-проектировщик, профессия, проектные организации, профессионализация.**

Экономический рост в Российской Федерации в последние годы способствует повышению объема строительства жилого и нежилого фонда, что влечет за собой увеличение спроса на проектные работы. Руководители проектных организаций остро ощущают потребность в высококвалифицированных, профессионально успешных инженерно-проектных кадрах, творчески реализующих себя. Психологами описана общая теория становления профессионала [1, с. 278–291], развитие профессиональной компетентности и профессионально важных качеств в период обучения в вузе [2, с. 95–113], дается описание этапов профессиогенеза [3, с. 34–122]. В психолого-педагогических исследованиях указывается на важность формирования в период обучения профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для кандидата на должность инженера-проектировщика для эффективного выполнения должностных обязанностей [4, с. 11–15; 5, с. 112–115; 6, с. 17–20]. Актуальность исследования проблемы развития профессионально важных качеств и профессиональной компетентности инженеров-проектировщиков обусловлена запросами организационной, педагогической и психологической практики. Психологических исследований успешности профессиональной деятельности инженера-проектировщика в области строительного проектирования практически нет, что указывает на теоретическую и практическую значимость проведения такого рода исследований.

Разнообразным аспектам инженерного дела посвящен ряд работ, которые стали теоретико-методологической основой исследования и позволили провести психологический анализ трудовой деятельности проектировщиков промышленного и гражданского строительства. Это труды В.В. Алехина, В.Г. Горохова, С.А. Кугеля, О.Т. Лебедева, М.П. Лозневой, И.С. Мангутова, О.М. Никадорова, И.А. Негодаева, Т.В. Рысиной, Л.С. Хейцфеца, В.В. Чешева, Е.А. Шаповалова, М.Л. Шубаса. Однако в работах указанных авторов не учитывается специфика инженерного дела и организаций; предпринимаются попытки полученные данные применить ко всем разновидностям инженерного дела, в том числе и к специальности инженера-проектировщика. В связи с вышеизложенным цель нашего исследования эмпирическим путем выявить и описать профессионально важные качества инженеров-проектировщиков, обеспечивающих готовность и способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность. Для достижения цели поэтапно решались следующие задачи:

– разработать модель рабочего места инженера-проектировщика;

– выявить и описать профессионально важные качества инженеров-проектировщиков промышленного и гражданского строительства;

– исследовать динамику развития профессионально важных качеств инженеров-проектировщиков на разных этапах профессионализации.

Исследование проводилось на базе проектных организаций городов Москва и Владимир. Выборку составили 40 инженеров-проектировщиков (по 20 мужчин и женщин) в возрасте от 23 до 65 лет, имеющие образование по направлению подготовки «Инженер по специальности промышленное и гражданское строительство». Нами были сформированы две выборки по критерию стаж работы. В первую выборку были включены инженеры-проектировщики, занимающиеся профессиональной деятельностью от 1 до 3 лет. Вторая выборка – стаж более 7 лет по профессии.

На начальном этапе исследования нами был проведен психологический анализ профессиональной деятельности (ПАД) и разработана модель рабочего места (МРМ) [7, с. 53–55] инженера-проектировщика с учетом специфики организации и выполняемых им функций. Профессия предъявляет повышенные требования к интеллектуальным и личностным характеристикам специалиста, что и определило структуру диагностического комплекса. Сформированный психодиагностический комплекс, направленный на изучение особенностей профессионально важных качеств, включал в себя «Тест умственных способностей» Р. Амтхауэра, опросник 16PF Р. Кеттелла, тест креативности П. Торренса, известный как «Фигурная форма и теста творческого мышления П. Торренса», методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Земфира.

Исследование интеллектуальных способностей молодых специалистов и опытных инженеров-проектировщиков проводилось с помощью методики Р. Амтхауэра «Тест умственных способностей» (рис. 1).

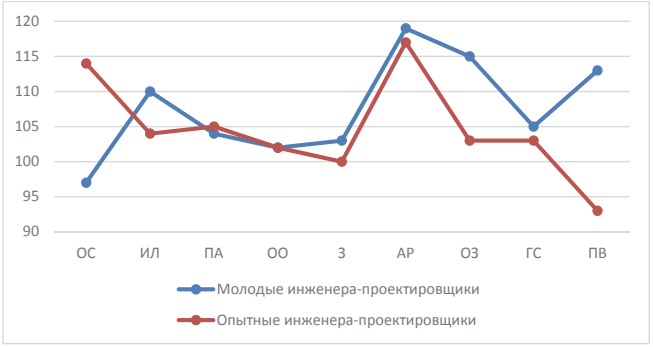


Рис. 1. Интеллектуальные способности инженеров-проектировщиков

Все респонденты показали очень высокие результаты по субтестам АР (арифметический) и ОЗ (определение закономерностей). Успешное выполнение задач свидетельствует о наличии у респондентов аналитико-синтетических способностей к логическим умозаключениям и математическому обобщению. Данные способности являются профессионально важной характеристикой личности, часто используются инженерами-проектировщиками для успешного выполнения профессиональной деятельности.

Результаты по субтестам ПА (поиск аналогий), ОО (определение общего) и ГС (геометрическое сложение) у респондентов двух выборок не различаются и лежат в границах нормы. Данные мыслительные операции инженер-проектировщик начинает развивать и успешно применять с первых этапов (обучение в вузе) профессионализации личности.

По первому субтесту ОС (осведомленность) более высокий уровень общей осведомленности зафиксирован у опытных инженеров-проектировщиков ($\varphi^*_{эмп.} = 2{,}71$ при $p \le 0{,}01$). Результат значительно выше, чем по выборке молодых инженеров-проектировщиков, что может быть связано с недостаточным у них пока жизненным и профессиональным опытом.

Однако по субтестам ИЛ (исключение лишнего) ($\varphi^*_{эмп.} = 1{,}88$ при $p \le 0{,}05$), З (запоминание) ($\varphi^*_{эмп.} = 1{,}69$ при $p \le 0{,}05$) у молодых инженеров-проектировщиков значения показателей выше и находятся в диапазоне высокого уровня. Они характеризуются хорошо развитыми аналитико-синтетическими способностями, преобладанием сенсорных и наглядно-действенных форм обобщения, у них хорошо функционирует кратковременная память. Также необходимо отметить, что результаты выборки молодых инженеров-проектировщиков по субтесту ПВ (пространственное воображение) оказались выше ($\varphi^*_{эмп.} = 1{,}89$ при $p \le 0{,}05$), чем у опытных инженеров-проектировщиков. В ходе беседы с опытными инженерами-проектировщиками мы отметили тот факт, что наработанные за годы практики схемы проектов позволяют им реже обращаться к пространственному воображению, чем молодым специалистам. Начинающему специалисту необходимо каждый раз вникать в суть пространственного изображения чертежа для последующих операций и действий.

Таким образом, у респондентов обеих выборок хорошо развиты такие мыслительные операции, как математический анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и способности к установлению логических умозаключений.

Результаты исследования особенностей личностных качеств инженеров-проектировщиков с помощью 16-факторного опросника Р. Кеттелла (рис. 2) свидетельствуют о наличии ряда выдающихся личностных черт, обеспечивающих успешность в данной профессиональной деятельности. Выявлен ряд различий в степени выраженности черт в профиле молодых специалистов и опытных инженеров-проектировщиков, что подтверждается и методами математико-статистического анализа (φ^* критерием Фишера при $p \le 0{,}05$).



Рис. 2. Сравнительный анализ личностных профилей инженеров-проектировщиков с разным стажем работы

Наиболее яркими личностными качествами опытных инженеров-проектировщиков являются групповая конформность, консерватизм и самоудовлетворенность. Они обязательны, ответственны, очень добросовестны и постоянны в собственных суждениях и мнении. Они чаще проявляют упорство и решительность в достижении поставленных целей, точны и аккуратны в работе, следуют правилам и стандартам. В отличие от них, молодые сотрудники характеризуются низким уровнем групповой конформности. Могут позволить себе на рабочем месте непостоянство, легкомыслие, расслабленность, снисходительность к себе. Их положительной чертой является независимость и стремление к новому.

Результаты по фактору Q1 (консерватизм) в выборках опытных и группы молодых инженеров-проектировщиков оказались полярными. Опытные специалисты отличаются консервативностью, уважением к устоявшимся идеям, ригидностью, терпимостью к традициям. Они характеризуются как люди устоявшихся мнений, склонных к нравоучениям и наставлениям. Испытуемые данной группы все новое воспринимают настороженно. Молодые специалисты, наоборот, экспериментирующие, либеральны, склонны к свободомыслию.

Можно предположить, что стаж и опыт работы также отражаются и в показателях фактора Q2 (самоудовлетворенность). Опытные инженеры характеризуются как люди самоудовлетворенные, находчивые, предпочитающие следовать собственным решениям. Они независимы, самостоятельны, что проявляется в предпочтении работать индивидуально, а не в коллективе. Молодые же сотрудники в связи с недостатком профессионального опыта нуждаются в квалифицированных советах.

Результаты молодых инженеров-проектировщиков, также вышедшие за границы нормы: подозрительность (L) и свободно плавающая тревожность или самоконтроль (Q4). Склонность к соперничеству, эмоциональная неустойчивость, нетерпимость к критике при недостатке профессионального опыта порождают повышенную тревожность и беспокойство, фиксацию на собственных неудачах. Высокая тревожность и повышенная напряженность, фрустрированность молодых специалистов снижают их эффективность проектной работы.

Фактор М (воображение) выше границы нормы у опытных инженеров-проектировщиков, характеризует их как людей практичных, спокойных, имеющих реалистичные интересы. Они отличаются зрелостью суждений, уравновешенностью, здравомыслием, руководствуются объективной реальностью при решении профессиональных задач, что вызывает доверие к ним. Однако в неожиданных ситуациях, требующих творческого подхода, у них не всегда хватает воображения и находчивости.

По шкале В (интеллект) – профессионально важное качество для эффективного выполнения профессиональных обязанностей инженера-проектировщика – выявлены различия. Респонденты двух выборок имеют показатели выше нормативных, однако у молодых специалистов значения выше (φ*эмп. = 1,74 при p ≤ 0,05).

В диапазоне нормативных значений находятся показатели респондентов двух выборок по следующим шкалам: теплота (A), доминантность (E), смелость (H), проницательность (N) и самоконтроль (Q3). Достоверных различий между молодыми и опытными специалистами по данным шкалам не наблюдается.

Таким образом, у молодых инженеров-проектировщиков наиболее развитыми личностными качествами являются высокий интеллект, радикализм и подозрительность, низкими – групповая конформность, самоудовлетворенность и самоконтроль. Опытные инженеры отличаются высокой практичностью, консерватизмом, самоудовлетворенностью и независимостью от коллег и коллектива.

Результаты исследования особенностей творческого мышления по тесту П. Торренса представлены на рис. 3.



Рис. 3. Результаты исследования особенностей творческого мышления по тесту П. Торренса

По уровню развития оригинальности опытные инженеры-проектировщики показали более высокие значения, чем молодые специалисты. Их проекты отличаются высоким творческим потенциалом, нестандартным подходом и незаурядностью решения проблем. У начинающих инженеров оригинальные идеи встречаются довольно редко. Разница в показателях между двумя выборками, скорее всего, может быть следствием нехватки опыта у молодых инженеров для креативного решения проектных задач. Возможно, что они боятся выдвигать не прописанные стандартами способы проектирования зданий, так как чувствуют свою недостаточную компетентность и неуверенность в своих силах и возможностях. В отличие от них, опытные инженеры-проектировщики достаточно уверены и опытны, занимают почетное место в коллективе, что позволяет им полностью раскрыть свой творческий потенциал.

Показатели гибкости и беглости у обоих респондентов двух выборок высокие, что отражает их способность к порождению большого числа разнообразных идей. Испытуемые могут быстро обдумывать варианты решений и приступают к созданию новых рисунков. Высокие показатели гибкости свидетельствуют об активности мышления, высокой информированности, заинтересованности в творческом исполнении. Творческая профессиональная деятельность инженеров-проектировщиков отличается способностью порождать большое количество идей, использовать разнообразные стратегии для решения проблемных ситуаций. Они с легкостью переходят от одного аспекта проблемы к другому. Данные творческие способности, по-видимому, формируются еще в процессе обучения в вузе и впоследствии совершенствуются.

Разработанность идей проявляется в тщательности разработки ответов, включении в рисунки значимых деталей. Респонденты двух выборок показали высокую разработанность по невербальному фигурному тесту. Однако необходимо отметить, что, хотя показатели опытных инженеров-проектировщиков незначительно выше, чем у молодых специалистов, данная тенденция связана с процессом освоения профессии инженера. С накоплением опыта инженер-проектировщик приобретает способность улавливать большее количество нюансов, деталей и учитывать их в деятельности.

В исследовании выявлены достоверные различия по показателю оригинальности (φ*эмп. = 2,34 при p ≤ 0,01). Уровень развития оригинальности у опытных инженеров-проектировщиков выше, чем у молодых специалистов. Результаты по шкалам «Гибкость», «Беглость» и «Разработанность» оказались вне зоны значимости.

Исследование мотивации профессиональной деятельности инженеров-проектировщиков проводилось по методике изучения мотивации профессиональной деятельности К. Земфира (рис. 4).

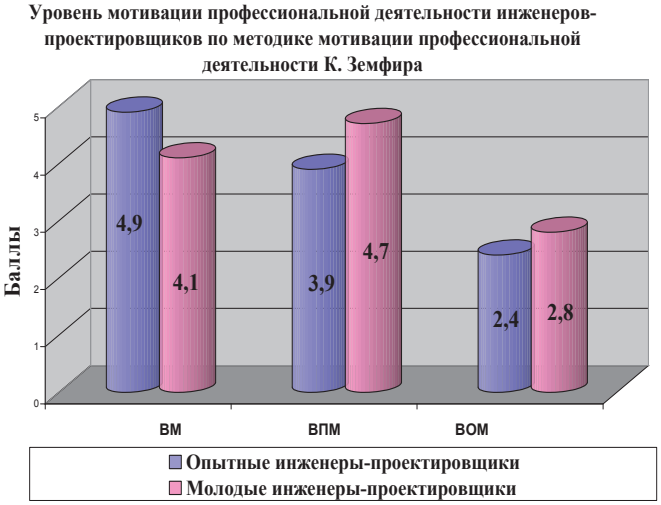


Рис. 4.

В ходе диагностики был выявлен оптимальный мотивационный комплекс всех испытуемых, принимающих участие в исследовании. Однако по уровню внутренней мотивации (ВМ) выборка опытных инженеров-проектировщиков показала более высокие результаты. Это выражается в удовлетворенности от самого процесса и результата работы (здания и сооружения, спроектированные их руками, уже построены и служат интересам общества). За годы профессиональной (проектной) деятельности они уже достигли определенного уровня самореализации, уважения среди коллег и заказчиков.

У молодых инженеров-проектировщиков внутренняя мотивация (ВМ) незначительно ниже внешней положительной мотивации (ВПМ). Они ориентированы и испытывают острую потребность в профессиональном престиже, достижении профессионального успеха и материальной обеспеченности. Данная мотивация подкрепляется стремлением к профессиональным достижениям, не исключает и дальнейшее обучение. В процессе работы (врабатываемости) внешняя положительная мотивация переходит во внутреннюю мотивацию (ВМ). Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) у испытуемых двух выборок не выявлена. В беседе молодые инженеры-проектировщики указывали на стремление избегать критики со стороны руководителя и коллег, наказания и возможных неприятностей.

Статистически значимые различия выборок получены по показателю внутренней мотивации (φ*эмп. = 1,75 при p ≤ 0,05). Таким образом, мотивация профессиональной деятельности у опытных инженеров характеризуется внутренней направленностью, а молодых проектировщиков привлекают внешние положительные стороны профессии.

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо отметить, что изучение проблемы профессионализации инженеров-проектировщиков следует начинать с ранних этапов для построения программ подготовки в вузе, направленных на обучение и научение, развитие и саморазвитие, воспитание и самовоспитание обучающегося. Личность профессионала – это уже сложное полисистемное образование, которое регулируется на основе социальной и индивидуальной детерминации, тесно связано с реальной жизнедеятельностью

специалиста, осуществляется на основе целенаправленной его активности. В нашем исследовании определены ПВК и проведен сравнительный анализ их проявления у инженеров-проектировщиков на разных этапах профессиональной деятельности.

Разработанная модель рабочего места позволила выявить и описать важные аспекты трудовой деятельности инженера по проектированию зданий и сооружений и определить перечень профессионально важных качеств. Профессиональная деятельность предъявляет особые требования к интеллектуальным и личностным характеристикам специалиста. Эмпирическим путем установлены следующие профессионально важные качества инженеров-проектировщиков: общий уровень знаний («общая осведомленность), мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, математические умения и навыки; интеллект; напористость, самоуверенность и личностные качества (независимость от группы, практичность, консерватизм, самоудовлетворенность, уравновешенность, высокий самоконтроль).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в процессе профессиогенеза у инженеров-проектировщиков развиваются профессионально важные мыслительные операции (способность к математическому анализу и синтезу, логическим умозаключениям, математическому обобщению) и личностные качества (независимость от группы, практичность, консерватизм, самоудовлетворенность, уравновешенность, добросовестность, постоянство, ответственность, решительность, упорство, высокий самоконтроль). Опытные инженеры-проектировщики способны на оригинальные, необычные предложения в поисках различных вариантов решений производственных задач в отличие от молодых специалистов, которые ориентируются в основном на строго установленные стандарты. При изучении мотивационного компонента в профессиональной деятельности выявлено, что внешняя положительная мотивация (ВПМ), присущая молодым инженерам, переходит во внутреннюю – этап профессионалов.

Анализ профессионально важных качеств инженеров-проектировщиков и изучение динамики их развития позволяют сотрудникам кадровых служб и специалистам по работе с персоналом проектных организаций совершенствовать профессиональный отбор инженерных кадров, организовывать психологическое сопровождение специалистов. Результаты исследования имеют высокую практическую ценность для организации и проведения профориентационных мероприятий с молодежью, заинтересованной в выборе в качестве будущей профессии работу инженера-проектировщика; образовательных программ по подготовке инженерных кадров в вузах.

Перспективными, на наш взгляд, являются исследования динамики развития профессионально важных качеств на других этапах профессионализации инженеров-проектировщиков, а также разработка программ психолого-педагогического сопровождения специалистов.

Библиографический список

1. Деркач А.А. *Акмеологические основы развития профессионала*. Воронеж: НПО МОДЭК, 2004.
2. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала. Системогенетический подход. *Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности.* Ярославль: РИО ЯГПУ, 2003: 95 – 113.
3. Шадриков В.Д. *Проблема системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Издательство «Наука», 1982.
4. Шелепова Е.С. Инженер-проектировщик в современном мире. *Жилищное строительство*. 2007; № 8: 11 – 15.
5. Шелепова Е.С. Профессионально важные качества в структуре профессиональной деятельности инженера-проектировщика. *Дружининские чтения.* Сочи: СПИ СГУ-ТиКД, 2007: 112 – 115.
6. Шелепова Е.С. *Психологические характеристики профессиональной деятельности инженеров-проектировщиков в промышленном и гражданском строительстве*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва, 2007.
7. Егоршин А.П. *Управление персоналом*. Нижний Новгород: НИМБ. 2003.

References

1. Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala*. Voronezh: NPO MOD`EK, 2004.
2. Povarenkov Yu.P. Psihologiya stanovleniya professionala. Sistemogeneticheskij podhod. *Problemy sistemogeneza uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti.* Yaroslavl': RIO YaGPU, 2003: 95 – 113.
3. Shadrikov V.D. *Problema sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1982.
4. Shelepova E.S. Inzhener-proektirovschik v sovremennom mire. *Zhilischnoe stroitel'stvo*. 2007; № 8: 11 – 15.
5. Shelepova E.S. Professional'no vazhnye kachestva v strukture professional'noj deyatel'nosti inzhenera-proektirovschika. *Druzhininskie chteniya.* Sochi: SPI SGU-TiKD, 2007: 112 – 115.
6. Shelepova E.S. *Psihologicheskie harakteristiki professional'noj deyatel'nosti inzhenerov-proektirovschikov v promyshlennom i grazhdanskom stroitel'stve*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2007.
7. Egorshin A.P. *Upravlenie personalom*. Nizhnij Novgorod: NIMB. 2003.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 378.14 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-75-78

Khristolyubova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: alinakhristolyubova@yandex.ru*

ECONOMIC TRANSLATION TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article is devoted to a problem of economic translation teaching to non-linguistic students in higher educational institutions of Russia. The urgency and importance of the ability to translate special texts for future specialists in their practical activities is substantiated. The main feature of economic texts, special terminology, is considered in the context of two theory approaches, logical and linguistic. The necessity of taking this aspect into account while teaching students translation is proved. Using the example of the text from a textbook, an attempt to structure translation difficulties is presented. In accordance with it, at the end of the 3rd semester students' translation works in the Institute of Economics and Entrepreneurship of Lobachevsky State University are analyzed. Further ways of improving students' translation skills and developing methods of teaching economic translation in a non-linguistic university are given.

Key words: **non-linguistic students training, economic translation, term, translation problems.**

А.А. Христолюбова*, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: alinakhristolyubova@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме обучения экономическому переводу студентов неязыковых специальностей в высших учебных заведениях России. Обосновывается актуальность и значимость умения переводить специальные тексты для будущих специалистов в их практической деятельности. Основная характеристика экономических текстов, специальная терминология рассматриваются с позиций двух подходов терминоведения, логического и лингвистического, доказывается необходимость учета этого аспекта при обучении переводу студентов. На примере текста из учебного пособия представлена попытка структурировать переводческие трудности, в соответствии с чем проанализированы переводы студентов Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского по окончании обучения в 3-м семестре. Намечены дальнейшие пути совершенствования навыка перевода студентов, разработки методики обучения экономическому переводу в условиях неязыкового вуза.

Ключевые слова: **подготовка студентов неязыковых вузов, экономический перевод, термин, трудности перевода.**

Современные явления нашего общества, такие как глобализация, расширение контактов между странами-партнерами, требуют от специалистов, закончивших вуз, не только знания английского языка, но и умения переводить в сфере своей специальности. Поэтому в настоящее время обучение переводу студентов неязыковых специальностей представляется важным и актуальным, поскольку после получения высшего образования именно практические навыки перевода пригодятся им в профессиональной трудовой деятельности при необходимости перевести различные документы, используемые в производственном процессе, такие как договор, инструкция, спецификация, рекламная брошюра и другие виды информативных текстов в сфере экономики.

Задачей настоящей статьи является исследование термина как главной характеристики текстов экономической тематики, на основе которых проходит обучение переводу студентов Института экономики и предпринимательства Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (сокращенно ИЭП ННГУ), с позиций различных направлений терминоведения, логики и лингвистики. А также последующий анализ студенческих переводов данных текстов с целью использования полученной информации в определении последующих направлений работы преподавателя перевода по усовершенствованию методики обучения специальному переводу в неязыковом вузе.

Для достижения поставленной цели в нашей работе использованы следующие методы: сопоставительный, метод описания, анализ.

Теоретической базой исследования послужили труды российских ученых в сфере терминоведения (Б.Н. Головин, Л.Л. Кутина, В.М. Лейчик, А.А. Реформатский, А. В. Суперанская, Н.К. Сухов и др.), теории и методики обучения переводу (И.С. Алексеева, Н.Н. Гавриленко, А.А. Зайченко, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, В.В. Сдобников).

В университете им. Н.И. Лобачевского, в ИЭП студенты получают высшее образование по экономическим специальностям по программам бакалавриата и специалитета. Обучение специальному переводу текстов экономической тематики проводится в рамках занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» на 2-м курсе обучения. Английский язык является основным иностранным языком, который преподают в ИЭП в виду его популярности и востребованности в современном обществе. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования и с рабочими программами студенты ИЭП ННГУ во время проведения промежуточной и итоговой аттестации в числе прочих заданий должны письменно перевести текст по экономике с английского на русский язык, пользуясь словарем Translate the text using a dictionary.

Поскольку на 2-м курсе обучение проходит по программе “Special English”, студенты переводят тексты по своей специальности, т.е. тексты экономической тематики. В ходе занятий по переводу в ИЭП ННГУ используются тексты, принадлежащие 2 функциональным стилям: научному (тексты учебных пособий) и газетно-публицистическому (статьи из журналов, газет, интернет-изданий, освещающие экономические события в англоязычных странах и по всему миру). Особенность текстов экономической тематики и других сфер науки и техники заключается в насыщенности их терминами, отражающими основные понятия той или иной специальной области знаний, и в которых заключена основная информация этой сферы коммуникации. Терминологическая лексика создает основные трудности при переводе.

Перейдем к рассмотрению свойств термина как основной характеристики текстов экономической тематики.

Основываясь на трудах отечественной школы, можно сделать вывод о том, что в терминоведении существует два подхода к изучению термина. Первый подход можно назвать логическим с позиций логики, философии, а также отдельных специальных областей знания, что означает изучение термина как средства наименования, описания, систематизации объектов предметно-понятийной сферы. В то же время в лингвистике терминология – это объект лингвистического исследования [1, с. 184].

С точки зрения логического подхода изучены многие вопросы терминоведения и в первую очередь вопрос о соотношении термина и понятия [2].

Понятие определяется по-разному: 1) как форма мышления; 2) как мысль, элемент мысли; 3) как совокупность знаний о предмете; 4) как обобщенная сущность вещей.

Логическая организация понятий определенной отрасли базируется на экстралингвистической действительности: термины объединяются в иерархические совокупности (терминосистемы) в соответствии со структурой той области знаний, которую они описывают, и с теми отношениями, которые существуют в ней между понятиями.

Наиболее удобными, универсальными выразителями понятий выступают языковые, словесные знаки. «Понятие осуществляется в слове… Наше сознание может фиксировать понятие только в его словесном выражении».

Языковыми средствами выражения понятий в пределах специальной (профессиональной) сферы выступают термины. Они «словесно отражают систему понятий данной науки», являются тем орудием, при помощи которого мы оперируем научно-техническими понятиями. Языковая оболочка термина рассматривается с точки зрения специалиста как «форма существования» понятия, как его «носитель» и «выразитель», а терминология в целом как средство выражения, хранения и передачи специальных научных и технических понятий [2, с. 59–60].

Лингвистическое же направление в изучении термина отталкивается в отличие от логического от реальных фактов языка. Если при логическом подходе термины рассматриваются, прежде всего, как наименования понятий о предметах и явлениях объективной действительности, то с лингвистической точки зрения термины анализируются как лексические единицы – слова, словосочетания и морфемы, языковая форма которых (план выражения) соотнесена с определенным языковым значением (планом содержания). При этом термин представляет собой такую лексическую единицу, которая обладает некоторой спецификой чисто языкового порядка, отличающей ее от единиц общеязыковой лексики. Понятие рассматривается в этом случае уже с лингвистических позиций – как мыслительная категория, образующая ядро лексического значения языковых единиц и в большей или меньшей мере совпадающая с этим значением [3].

Для лингвистического подхода к соотношению понятия и слова характерно, прежде всего, признание нетождественности понятий логических (научных) и языковых (лексических). Лексическое понятие определяется при этом как некоторое мыслительное содержание лингвопсихологического характера, сопутствующее слову-знаку и частично перекрываемое логическим понятием. Г.М. Стрелковский, называющий лексические понятия коммуникативными, подчеркивает, что они возникают «за счет громадного количества актов перекрестных общений» и имеют усредненный объем для всех людей, говорящих на данном языке. Ввиду несоотносительности слова и логического понятия очевидно, что рассмотрение вопроса о соотношении понятия и языкового значения лексической единицы (в том числе и термина) в лингвистическом аспекте может вестись лишь в плане сопоставления семантического содержания соответствующей единицы, взятого в целом, и его концептуального компонента, представленного лексическим понятием. Последнее представляет собой логическое ядро лексического значения («логическое значение»), объединяя в себе отдельные черты как логического понятия, так и лексического значения и не совпадая полностью ни с тем, ни с другим. Лексические понятия отличаются от логических по своему составу: нередко они не включают или включают далеко не полностью существенные признаки предмета, охватываемые логическим (научным) понятием о нем. Если в рамках системы понятий той или иной отрасли (при логическом подходе) научно-технические понятия противопоставляются по логически существенным признакам, то присвоение им наименований в языке нередко производится на основе коммуникативно значимых отличительных признаков, которые не обязательно совпадают с логически существенными [2, с. 60–61].

Следовательно, теория термина не так однозначна, как кажется студентам на первый взгляд, когда они начинают переводить тексты по своей специальности. Задачей преподавателя при обучении специальному переводу является донести основные моменты терминоведения до сознания студентов и научить применять эти знания в практической переводческой деятельности.

Далее проиллюстрируем основные проблемы, ошибки и достижения студентов ИЭП ННГУ при переводе специального текста на зачете после прохождения 3-го семестра обучения на 2-м курсе по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», в рамках которой проходит обучение специальному переводу.

В качестве примера проанализируем контрольный перевод студентами текста экономической тематики «It’s time to sack job appraisals» по теме «Careers». Текст представляет собой статью из деловой газеты Financial Times автора Lucy Kellaway [4, с. 118]. Заявленный текст рассказывает о целесообразности проведения аттестации на рабочем месте, принадлежит газетно-публицистическому стилю.

В качестве переводческих трудностей, заложенных в специальном экономическом тексте, мы выделяем: «1) точный перевод экономических терминов той узкой сферы, которой посвящен текст; 2) адекватное понимание ситуации и контекста при переводе экономических понятий; 3) общеязыковые лексические и грамматические трудности 4) стилистические трудности, т.е. перевод текстов с учетом особенностей газетно-публицистического стиля (соблюдением норм, характеризующих тексты данного стиля в русском языке)» [5, с. 152].

Статья «It’s time to sack job appraisals» содержит 18 единиц переводческих трудностей, из которых 5 единиц трудностей терминологического характера (job appraisal, to appraise, banker, non-executive director, employee), 2 трудности перевода экономических понятий, зависящие от правильного понимания контекста и ситуации данной статьи (to sack job appraisals, to improve our performance appraisal system), 4 единицы общеязыковых трудностей, связанные с пониманием грамматических конструкций, общеязыковой лексики, фразеологизмов («… you have to let people believe they are doing …», «dirt cheap», «dead easy», «I have been appraised»), 9 единиц переводческих трудностей, связанных с правильным отражением газетно-публицистического стиля в языке перевода. Соотношение трудностей перевода текста представлено на рис. 1.

Приступая к анализу выполненных переводов студентов, следует отметить, что «первый и второй тип трудностей относятся к смысловым ошибкам с позиции теории перевода и являются самыми грубыми для студентов – будущих экономистов, поскольку сфера экономики является их специальностью и именно на расширение и усвоение терминологического запаса на английском языке ведется работа на уроках» [5, с. 152].

Типичная ошибка, которая встречается в переводах студентов, – это перевод термина «banker» – «банкир». Это 1-е значение слова, которое выдает



Рис. 1. Соотношение трудностей перевода текста

словарь, и студенты выбирают его, не задумываясь над контекстом. Это слово означает «владелец банка или управляющий банком», в тексте же наиболее очевидный вариант перевода «служащий банка». Остальные термины переведены в статье верно: «non-executive director» – «неисполнительный директор», employee – «сотрудник». Ключевыми терминами статьи являются «job appraisal», «to appraise», дополнительная трудность при переводе которых заключается в том, что словарь не дает приемлемого перевода термина для данного текста и требуется поиск окказионального соответствия. В словаре «appraisal» переводится как «оценка, определение стоимости», глагол «to appraise» – «оценивать, расценивать, производить оценку», и нужно хорошо продумать все содержание статьи, в которой эти термины встречаются несколько раз и в различных вариациях, чтобы найти подходящий перевод. И студенты справились с этой задачей неплохо. В словосочетании «job appraisal» ими дан эквивалент «аттестация, служебная аттестация», глагол «to appraise» – «принимать аттестацию».

Можно отметить, что в данной статье термины переведены большей частью студентами правильно. Это можно объяснить тем, что текст на контрольный перевод на начальном этапе обучения перевода не содержит узкоспециальных терминов, и в целом количество терминов и специальной лексики не так велико, поэтому студенты справляются с переводом привычных для них наименований специальных понятий.

При переводе экономических понятий, требующих более глубокого осмысления, сделаны наиболее грубые ошибки. В тексте есть связанные между собой выражения «to sack job appraisals», «to improve our performance appraisal system», при вдумчивом переводе подсказывающие, как переводить данные понятия, т.к. взаимосвязаны по содержанию. В заголовке, где встречается 1-е словосочетание, студенты, не углубляясь в смысл статьи, переводят «избавиться от аттестации», «упразднить служебные аттестации» и даже «увольнять аттестацию (оценки)». Тогда как наиболее приемлемый вариант «упразднить систему служебной аттестации». 2-е словосочетание переводится как «улучшение нашей системы служебной аттестации», где грешат пословным переводом. Рекомендуется перевести данное выражение «совершенствование системы служебной аттестации».

В 3-м типе выделенных нами переводческих трудностей затруднения в переводе вызвала грамматическая конструкция Complex Object «let sb. do sth». В предложении «… you have to let people believe they …» часто переводится как «…вы должны заставить людей…», т.е. студенты путают глагол «let» с глаголом «make» в конструкции Complex Object. В переводе идиом студентами демонстрируется неплохое знание языка, но подбор эквивалентов на языке перевода не совсем удачен, не отражает образность выражений. «Dirt cheap» – даются варианты «дешевое», «до стыдного дешевое» (хотелось бы увидеть, например, «будет стоить копейки»), «dead easy» – «очень простое», «невероятно простое» (желательно «проще некуда»).

Правильный перевод общеязыковых трудностей отражает школьную подготовку студентов, тот багаж, с которым они поступают в университет, а также это результат обучения на 1-м курсе университета, когда они проходят обучение по курсу «General English». В неязыковом вузе часто студенты приходят в университет с низким уровнем знаний английского языка, особенно такие студенты встречаются из провинциальных школ, где бывают случаи, когда уроков английского не было вовсе или они велись для «галочки». Задача преподавателя на 1-м курсе – мотивировать студента к изучению иностранного языка, повысить его уровень «Elementary» до хорошего – «Pre-Intermediate», тем самым подготовив обучающихся к изучению курса «Special English» и, в частности, специального перевода.

4-й вид трудностей, стилистические погрешности, наверное, самые многочисленные в переводе студентов неязыковых специальностей, и работу над ними проводить мешает нехватка времени на занятиях. В указанном тексте «… appraisals are called «career chats»» студенты переводят «аттестации, зовущиеся «карьерные чаты»», «оценки назвали «карьерные чаты»». В данных вариантах перевода демонстрируется не только неадекватное передача стиля, норм и узуса языка перевода, но и непонимание ситуации или, скорее, нежелание вдумываться в текст. Правильным вариантом перевода был бы, например, «служебная аттестация проводилась в форме чатов в Интернете, посвященных обсуждению карьеры» или «служебная аттестация велась в Интернете в чатах под названием «Карьера».

Следующая трудность «…I have been appraised 30 times…». Здесь студенты демонстрируют и знание пассивного залога, и предлагают адекватные формулировки на русском языке: «я был аттестован 30 раз», «меня аттестовывали 30 раз», «меня 30 раз оценивали».

Заслуживает внимания перевод предложения «I've done appraisals across a table, on a sofa, even over a meal». Студенты переводят: «Я сдавал аттестацию за столом, на диване, даже во время еды». В русском языке нельзя «сдавать аттестацию», ошибка в сочетаемости слов, правильный вариант «проходить аттестацию». Некоторые переводят «Я проводил оценивание (аттестирование) за столом, на диване, даже за едой». В этом варианте появляется смысловая ошибка, по контексту речь идет об оценивании трудовых качеств автора статьи, а не о его работе в качестве оценивающего сотрудников. Неприемлемо давать в скобках еще один вариант перевода, переводчик должен выбрать один вариант, наиболее подходящий, по его мнению. «За едой» – не совсем корректный вариант, обычно это словосочетание используется в сочетании с глаголом «идти, ходить» – «ходят за едой».

Интересным для анализа итоговых переводов студентов с точки зрения стилистики представляется предложение «You have to let people believe they are doing more or less okay, because it's too tiring to tell them that they aren't doing okay at all». Многие переведенные варианты неправильны по причине несоблюдения нормы и узуса русского языка, неумения подобрать правильный, соответствующий газетно-публицистическому стилю вариант перевода. Например, «Вы должны позволить людям поверить в то, что у них все в порядке, потому что слишком утомительно говорить, что у них совсем все нехорошо» или «Вы должны заставить людей поверить в то, что они отвечают более или менее хорошо, потому что слишком утомительно говорить им, что они делают совсем нехорошо». Тем не менее приемлемый вариант был дан одним из студентов: «Ты должен позволить людям поверить, что у них дела идут более или менее нормально, потому что слишком утомительно говорить им, что они не справляются».

В успешном переводе стилистических трудностей текста решающую роль играет эрудиция, начитанность студентов, их мотивация, которую более или менее успешно создает преподаватель, объясняя необходимость умения переводить в практической деятельности.

Бывают случаи, когда студенты пропускают предложения, т.е. не переводят какое-то предложение совсем. Причиной тому может быть названа невнимательность, нехватка времени, а порой – хитрость студентов при затруднении перевести английскую фразу. Такие ошибки также относятся к смысловым и являются одними из самых грубых при оценивании переводов.

В целом после анализа контрольных переводов студентов в конце 3-го семестра обучения можно сказать, что если студент неплохо справляется с терминологическими и понятийными трудностями, то делает ошибки в понимании общей лексики, грамматических оборотов, а также стилевые погрешности. Или наоборот. Это зависит от того, в какой области знаний более силен студент – в своей специальности или более подготовлен лингвистически, а также от его способностей. Очевидно, одного семестра обучения недостаточно для хороших показателей по специальному переводу. Поэтому 4-й семестр начинается с детальной проработки всех ошибок студентов и переводческих трудностей контрольного текста с преподавателем, нахождением совместно со студентами наибольшего количества адекватных вариантов перевода. Работа над переводом текстов экономической тематики продолжается в течение всего последующего семестра, где идет наращивание переводческих трудностей в используемых на занятиях текстах.

Тем не менее стоит отметить и положительные результаты работы студентов. К концу 3-го семестра они начинают понимать, что термин – это главное, в чем они должны показывать свою компетентность в переводе, поскольку являются специалистами своей области знаний – экономика, осознают неоднозначность свойств термина, его возможные различия в значениях в зависимости от различных сфер использования даже внутри одной специальности – «Экономика», значимость контекста и ситуации при переводе.

Таким образом, описанные направления теоретической подготовки студентов при обучении переводу, касающиеся теории термина, анализ ошибок выполненных переводов в соответствии с переводческими трудностями текстов указывают преподавателю последующие направления работы на занятиях по переводу в неязыковом вузе: акцент на перевод экономических терминов и понятий, их зависимость от контекста и ситуации; проработка общеязыковых трудностей, грамматических конструкций, фразеологизмов; изучение различий функциональных стилей (научного и газетно-публицистического) в английском и

русском языках. Это позволит повысить качество переводов специальных текстов по экономике студентов, тем самым следуя «одному из приоритетов обучения иностранному языку в неязыковом вузе для большинства направлений подготовки – способности к коммуникации на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности» [6, с. 193].

Также результаты, полученные в исследовании, могут быть использованы в дидактике перевода, в частности при разработке методики обучения студентов неязыковых вузов экономическому переводу на базе специальных текстов, принадлежащих научному и газетно-публицистическому стилям, с нарастанием терминологических и понятийных трудностей в сфере экономической коммуникации.

Библиографический список

1. Христолюбова А.А. Экономический термин как основной признак специальных текстов, используемых при обучении студентов письменному переводу. *Нижегородское образование*. 2013; № 1: 183 – 188.
2. Христолюбова А.А. *Методика обучения студентов переводческих факультетов письменному переводу текстов экономической тематики*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2013.
3. Панин Э.Н. О языковой специфике термина (в аспекте специальной двуязычной лексикографии). *Вопросы теории, практики и методики перевода*. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 1998: 64 – 78.
4. Mascull B. *Market Leader. Business English Teacher's Resource Book*. 3d edition. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2012.
5. Христолюбова А.А. Особенности преподавания профессионально ориентированного перевода студентам экономических специальностей в неязыковом ВУЗе. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия Социальные науки. 2020; № 1 (57): 148 – 154.
6. Золотова М.В., Каминская Н.В. Профессионально-ориентированный подход в пособиях по английскому языку и роль преподавателя. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 51-5: 193 – 201.

References

1. Hristolyubova A.A. `Ekonomicheskij termin kak osnovnoj priznak special'nyh tekstov, ispol'zuemyh pri obuchenii studentov pis'mennomu perevodu. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2013; № 1: 183 – 188.
2. Hristolyubova A.A. *Metodika obucheniya studentov perevodcheskih fakul'tetov pis'mennomu perevodu tekstov `ekonomicheskoj tematiki*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2013.
3. Panin `E.N. O yazykovoj specifike termina (v aspekte special'noj dvuyazychnoj leksikografii). *Voprosy teorii, praktiki i metodiki perevoda*. Nizhnij Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 1998: 64 – 78.
4. Mascull B. *Market Leader. Business English Teacher's Resource Book*. 3d edition. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2012.
5. Hristolyubova A.A. Osobennosti prepodavaniya professional'no orientirovannogo perevoda studentam `ekonomicheskih special'nostej v neyazykovom VUZe. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya Social'nye nauki. 2020; № 1 (57): 148 – 154.
6. Zolotova M.V., Kaminskaya N.V. Professional'no-orientirovannyj podhod v posobiyah po anglijskomu yazyku i rol' prepodavatelya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 51-5: 193 – 201.

Статья поступила в редакцию 06.02.22

УДК 378.147.88 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-78-81

Shalova S.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychological and Pedagogical Education and Media Communication, Taganrog Branch of Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: Shalova_s@mail.ru*
Menshikova T.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Taganrog Branch of Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: tatymenshi@yandex.ru*
Zhilina L.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Taganrog Branch of Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: ludmila.zhilina@mail.ru*

VOLUNTEERING AS A FORM OF PRACTICAL TRAINING IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION. One of the conditions for improving the quality of education of future teachers is the optimal ratio of theoretical and practical training of students. This is of particular importance for students majoring in "Psychological and Pedagogical Education." The purpose of the study is to determine the optimal conditions for volunteer activities that provide practical training for future teacher-psychologists and social teachers. Study hypothesis: participation in volunteer activities will contribute to the practical training of students – future social teachers if 1) it meets their interests and professional orientation; 2) the student acts as a teacher, simultaneously performing the functions of planning, organizing, executing and analyzing the results of activities. Research methods: theoretical analysis of literature, state educational standards of higher professional education in the profile "Psychology and Social pedagogy"; method of expert assessments; analysis of pedagogical experience; surveillance; conversations; analysis of training documentation. Results of the study. To determine the effectiveness of volunteer activities from the point of view of practical training of teacher-psychologists and social teachers, experimental work was organized. Students of 1-3 courses of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of the Russian State Pedagogical University (RINH) took part in it. As a result of the analysis of expert assessments, we found that during the experiment there was a noticeable increase in the number of students with a high level of professional competence, and who showed a low level of professional competence became less. Students studying in the direction of "Psychological and pedagogical education," working as volunteers in the chosen field, acquired: experience in working with the social services of the city; communication and organizational skills; practical experience in psychological and social work with children and their families, etc. This indicates the influence of volunteering on the level of practical training of students.

Key words: **psychological and pedagogical education, professional competence, practical training at university, volunteer activities.**

С.Ю. Шалова*, канд. пед. наук, доц., филиал Ростовского государственного экономического университета, г. Таганрог, E-mail: Shalova_s@mail.ru*
Т.И. Меньшикова*, канд. пед. наук, доц., филиал Ростовского государственного экономического университета, г. Таганрог, E-mail: tatymenshi@yandex.ru*
Л.Я. Жилина*, канд. пед. наук, доц., филиал Ростовского государственного экономического университета, г. Таганрог, E-mail: ludmila.zhilina@mail.ru*

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ФОРМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Одним из условий повышения качества образования будущих педагогов является оптимальное соотношение теоретической и практической подготовки студентов. Особую значимость это имеет для студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Цель исследования: определение оптимальных условий волонтерской деятельности, обеспечивающих практическую подготовку будущих педагогов-психологов и социальных педагогов. Гипотеза исследования: участие в волонтерской деятельности будет способствовать практической подготовке студентов – будущих социальных педагогов в том случае, если: 1) волонтерская деятельность соответствует их интересам и профессиональной направленности; 2) студент выступает в роли педагога, одновременно выполняя функции планирования, организации, исполнения и анализа результатов деятельности. Методы исследования: анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по профилю «Психология и социальная педагогика»; метод экспертных оценок; анализ педагогического опыта; наблюдение; беседы; анализ учебной документации. Для определения эффективности волонтерской дея-

тельности с точки зрения практической подготовки педагогов-психологов и социальных педагогов была организована опытно-экспериментальная работа. В ней принимали участие студентов 1–3 курсов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ). В результате анализа экспертных оценок мы установили, что за время эксперимента заметно увеличилось количество студентов, имеющих высокий уровень профессиональной компетентности, а показавших низкий уровень профессиональной компетентности стало меньше. Студенты, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование», работающие волонтерами в выбранной сфере, приобрели опыт работы с социальными службами города; коммуникативные и организационные навыки; практический опыт психологической и социальной работы с детьми и их семьями и т.д. Это свидетельствует о влиянии волонтерства на уровень практической подготовки студентов.

Ключевые слова: **психолого-педагогическое образование, профессиональная компетентность, практическая подготовка в вузе, волонтерская деятельность.**

Актуальность проблемы обусловлена современной социокультурной ситуацией, в которой четко прослеживается тенденция повышения требований к квалификации работников в сфере образования. Как показывает анализ опыта, довольно часто выпускники вуза, начинающие свою профессиональную деятельность в образовательных организациях, сталкиваются с проблемой явного несоответствия полученных ими специальных знаний с реальной обстановкой и реальными требованиями, предъявляемыми работодателями.

Одним из условий повышения качества образования будущих педагогов, по мнению педагогов, является оптимальное соотношение теоретической и практической подготовки студентов. Особую значимость это имеет для студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», которое предполагает не столько усвоение специальных знаний, которые должны быть вовремя актуализированы в той или иной проблемной ситуации, сколько ориентацию на ценности, регулирующие профессиональную деятельность [1–4].

Исследователи, работающие над решением проблемы повышения эффективности практической подготовки студентов [5–8], выделяют и обосновывают целый ряд психолого-педагогических условий, которые могут этому способствовать: изменение функций преподавателя; создание особого учебного пространства, предоставляющего возможности для разных типов коммуникации между студентами; усиление рефлексивного компонента в учебном процессе и т.д. Очевидно, что не все эти условия могут быть обеспечены в равной мере в учебном процессе.

В современных стандартах психолого-педагогического образования значительное место отводится практикам. Основной целью организации производственной практики студентов является формирование целостного представления о профессиональной деятельности социального педагога и педагога-психолога, его готовности к выполнению как социально значимых функций, так и совершенствованию личностных качеств [9; 10; 11].

Вместе с тем, как показывает опыт, не всегда образовательные организации и социальные службы могут принять на практику большое количество студентов, и тогда на помощь будущим специалистам приходит волонтерское движение, уже не один год активно развивающееся в нашей стране и за рубежом.

Анализ современных исследований [12–15] показал, что в социальной сфере волонтерство получило широкое распространение и осуществляется в разных формах, оно направлено на поддержку разных категорий населения (дети-сироты; дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию; мигранты; безработные и др.). В современных источниках представлено достаточно большое количество масштабных программ и краткосрочных социальных проектов, в которых могут быть задействованы волонтеры, даже не обладающие специальными навыками. Но исследователи чаще всего рассматривают волонтерство как помощь незащищенным группам населения. И во многих научных статьях раскрываются условия и эффективность оказания помощи. А влияние такой работы на самого волонтера изучена не так глубоко. Хотя в ряде работ [16; 17] выделены отдельные аспекты этой проблемы.

На наш взгляд, преимущество волонтеров в том, что они, как и обычные студенты-практиканты, могут получать практические профессиональные навыки, но заниматься этим в свое свободное время и в том объеме, в каком им требуется, не загоняя себя в строгие рамки обязательной практики. Волонтеры могут проходить практику или временно работать в различных социальных службах и образовательных организациях, приобретая тем самым необходимые профессиональные навыки и помогая специалистам в каждодневной работе. Является ли такая работа эффективной с точки зрения решения задач практической подготовки студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование»? В нашем исследовании попытаемся ответить на этот вопрос.

Цель нашего исследования: определение оптимальных условий волонтерской деятельности, обеспечивающих практическую подготовку будущих педагогов-психологов и социальных педагогов.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что участие в волонтерской деятельности будет способствовать практической подготовке студентов – будущих социальных педагогов в том случае, если

– волонтерская деятельность соответствует их интересам и профессиональной направленности;

– студент выступает в роли педагога, одновременно выполняя функции планирования, организации, исполнения и анализа результатов деятельности.

Методы исследования: анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по профилю «Психология и социальная педагогика»; метод экспертных оценок; анализ педагогического опыта; наблюдение; беседы; анализ учебной документации.

Анализ педагогических исследований позволяет утверждать, что усиление внимания к рассмотрению теоретических и прикладных аспектов практической готовности студентов закономерно связано с осуществлением компетентностного подхода в системе высшего образования [18; 19].

Обобщая понимание феномена профессиональной компетентности различными авторами, можно сказать, что ее сущность отражает конкретное деятельностное преломление имеющихся знаний и умений. Т.е. формирование компетентности будущего специалиста в профессиональном образовании подразумевает усвоение им прикладных знаний и умений, которые могут быть применены в решении профессиональных ситуаций, а также развитие необходимых для этого свойств личности.

Анализ современных образовательных стандартов позволил установить, что важные составляющие профессиональной компетентности педагога-психолога и социального педагога связаны с развитым системным и критическим мышлением, навыками коммуникации и командной работы, наличием специальных знаний и умений использовать их в профессиональной деятельности. Для того чтобы обеспечить их формирование у студентов, в учебном плане предусматривается установленное стандартом соотношение лекционных и практических занятий, несколько видов практики, самостоятельная работа студентов, т.е. практическая подготовка студентов признана важнейшей составляющей профессионального образования.

Целями практической подготовки студентов в области психолого-педагогического образования являются:

– закрепление полученных специальных знаний в области педагогики и психологии;

– формирование компетенций, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность;

– приобретение студентами опыта решения профессиональных задач;

– развитие профессионально значимых качеств личности.

Для определения эффективности волонтерской деятельности с точки зрения практической подготовки педагогов-психологов и социальных педагогов была организована опытно-экспериментальная работа. В ней принимали участие студенты 1–3 курсов (2020–2021 учебный год) факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) (всего 30 человек).

Цель эмпирического исследования состояла в изучении влияния участия студентов в качестве волонтеров в социальной работе на формирование их профессиональной компетентности.

Для этого нам предстояло решить следующие задачи:

1. Выявить уровень профессиональной компетентности студентов экспериментальной группы до их работы в качестве волонтеров.

2. Организовать волонтерскую деятельность в соответствии с выделенными условиями, а именно: во-первых, чтобы волонтерская деятельность соответствовала интересам и профессиональной направленности студентов, и, во-вторых, чтобы студент выступал в роли педагога, одновременно выполняя функции планирования, организации, исполнения и анализа результатов деятельности.

3. Провести контрольное исследование уровня профессиональной компетентности студентов после их участия в качестве волонтера в нескольких проектах.

Итак, сначала мы выявили уровень профессиональной компетентности студентов. Для этого использовали метод экспертных оценок, в качестве экспертов выступили преподаватели факультета психологии и социальной педагогики в составе 8 человек, ведущие дисциплины психолого-педагогического цикла. Их задача состояла в том, чтобы оценить уровень профессиональной компетентности студентов. В качестве критериев им было предложено использовать компетенции, формирование которых предусмотрено в процессе преподаваемого ими предмета.

Данные по каждому студенту заносились в таблицу и затем были проанализированы. Если большинство преподавателей одинаково оценивали уровень профессиональной компетентности студента, общая оценка была однозначной. Но если мнения преподавателей расходились принципиально, т.е. несколько человек оценивали уровень профессиональной компетентности студента как высокий, а несколько – как низкий, оценка высчитывалась как среднее арифметическое. Такая студентка была одна, ее отнесли к группе со средним уровнем профессиональной компетентности.

В результате мы увидели, что к высокому уровню профессиональной компетентности можно отнести 21% студентов (все они обучаются на 3 курсе и являются активными участниками волонтерского движения), 64% – к среднему уров-

ню и 15% – к низкому (это те студенты, кто только недавно стали волонтерами; причем независимо от курса, на котором обучаются).

Анализ опыта организации волонтерской деятельности в Таганрогском институте имени А.П. Чехова показал, что студентам предоставляется широкий выбор видов деятельности: экологические акции, краеведческая работа и работа по сохранению исторической памяти, помощь в организации спортивных и культурно-массовых мероприятий и т.д.

Из большого перечня возможных видов волонтерской деятельности для студентов – будущих педагогов-психологов и социальных педагогов были предложены те, которые связаны с их профессиональной направленностью. Студенты могли выбрать работу с разными категориями населения в разных образовательных и социальных учреждениях:

– Инспекция по делам несовершеннолетних и защите их прав – здесь студенты-волонтеры могут работать с детьми, оставшимися без попечения родителей, детьми с отклоняющимся поведением и др.

– Управление образования. Отдел опеки и попечительства – школьники, родители, дети, оставшиеся без попечения родителей, одинокие матери и др.

– Центры помощи детям – дети-сироты, дети, оказавшиеся в трудных жизненных ситуациях, и др.

– Региональные и городские общественные организации по работе с молодежью и инвалидами: дети – жертвы стихийных бедствий, оказавшиеся в экстремальных условиях, дети и семьи, имеющие детей с отклонениями в развитии и др.

Приведем некоторые примеры.

Рассмотрим, какую работу может выполнять, какие соответствующие профессиональные навыки может приобрести студент, работая в качестве волонтера в Центре помощи детям.

Волонтер может осуществлять следующую работу:

– помощь в выявлении детей, оставшихся без попечения родителей или находящихся в трудной жизненной ситуации;

– привлечение внимания общественности к проблемам детей-сирот;

– подготовка к рассмотрению и анализ предложений и жалоб граждан по вопросам опеки и попечительства;

– консультативная помощь в вопросах опеки и попечительства;

– индивидуальная работа с гражданами и т.д.

В результате студент, работающий волонтером, может приобрести следующие профессионально значимые качества:

– опыт работы с социальными службами города;

– опыт работы с разными категориями детей и семей;

– коммуникативные и организационные навыки;

– практический опыт психолого-педагогической и социальной работы с детьми и замещающими семьями;

– навыки работы с информацией, полученной из разных источников;

– навыки анализа профессионально-проблемной ситуации, поиска ее оптимального решения;

– умения самостоятельно планировать и организовывать свои действия.

Еще один пример. В рамках сотрудничества факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» с АНО «Луч Надежды» преподавателями и студентами-волонтерами реализуется проект «Трудовые мастерские» для детей с особыми потребностями, в рамках которого создаются условия для их адаптации к социуму. Занятия проходят на площадке воскресной школы Храма Иерусалимской иконы Божьей Матери в г. Таганроге.

Реализуемый проект имеет своей целью, прежде всего, формирование у детей положительного отношения к труду, умения ценить его результаты, а также воспитание у всех участников толерантного отношения к другим людям разных категорий, нуждающихся в помощи и поддержке.

В процессе трудовой деятельности дети с ОВЗ не только знакомятся с разнообразием профессий и технологий различных видов труда, с различными инструментами, их назначением, правилами работы с ними и т.п. Важнейшей задачей волонтера является помощь таким детям в социализации, в освоении норм межличностного взаимодействия.

Особое внимание уделяется работе с родителями детей с ОВЗ, привлечению их к совместной деятельности, организации неформального общения, обмена мнениями по разным вопросам.

В результате студент-волонтер, принимающий участие в реализации проекта, может приобрести следующие профессионально значимые качества:

– опыт работы с некоммерческими организациями, осуществляющими социальную работу;

– опыт работы с разными категориями детей с ОВЗ и их семьями;

– опыт взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ;

– коммуникативные и организационные навыки;

– практический опыт использования психокоррекционных техник в работе с детьми с ОВЗ; умение выбирать методы и приемы работы в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями детей.

В конце учебного года мы провели повторную диагностику уровня профессиональной компетентности студентов с помощью метода экспертных оценок.

Результаты его показали следующие изменения: 33% студентов имели высокий уровень профессиональной компетентности, 45% – средний и 12% – низкий. Весьма заметно увеличилось количество студентов, имеющих высокий уровень профессиональной компетентности, а показавших низкий уровень профессиональной компетентности стало значительно меньше. Интересно, что среди тех, у кого был отмечен высокий уровень профессиональной компетентности, были и студенты первого курса. Это свидетельствует о влиянии волонтерства на уровень практической подготовки студентов.

Сравнительный анализ результатов до и после эксперимента представлен на рис. 1.

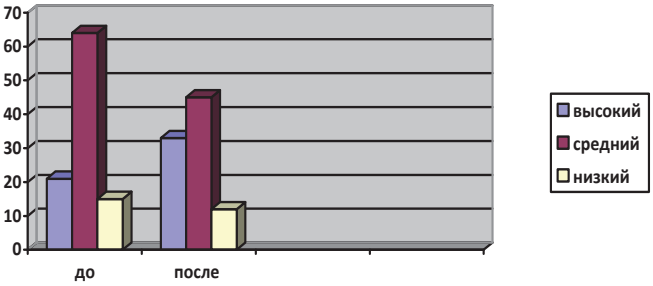


Рис. 1. Сравнительный анализ уровня профессиональной компетентности студентов

Особую роль волонтерской деятельности в практической подготовке студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», мы связываем с многообразием содержания профессиональной деятельности, которое трудно обеспечить в ходе строго регламентированной производственной практики. Эмпирические данные показывают, что приобретение практического опыта в процессе волонтерской деятельности происходит более эффективно, т.к. студенты не просто осваивают отдельные навыки, они комплексно решают профессиональные задачи: анализируют ситуацию, определяют проблему, формулируют задачи, выбирают оптимальные методы работы с клиентами и т.д. Это и составляет профессиональную компетентность.

Студенты в качестве преимущества волонтерской деятельности также отмечают ее добровольный характер, возможность равноправного взаимодействия не только с клиентами, но и со специалистами образовательных, социальных и других организаций.

Подводя итог, можно сделать вывод, что проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что участие в волонтерской деятельности, во-первых, должно соответствовать интересам студентов и профессиональной направленности; во-вторых, студент выступает в роли педагога, одновременно выполняя функции планирования, организации, исполнения и анализа результатов деятельности; способствует его практической подготовке к профессиональной деятельности. А именно – обеспечивает формирование не только общих, но и профессиональных компетенций:

– способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;

– готовность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания и др.

Анализ эмпирической информации позволил сделать вывод, что студент, обучающийся по направлению «Психолого-педагогическое образование», работающий волонтером в выбранной сфере, может приобрести:

– опыт работы с социальными службами города;

– коммуникативные и организационные навыки;

– практический опыт психологической и социальной работы с детьми и их семьями;

– навыки анализа проблемной ситуации и выработки оптимального способа решения,

– навыки самоорганизации.

Все это повышает уровень его профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Молодцова Т.Д., Гура В.В., Шалова С.Ю. Ценности и смыслы психолого-педагогического образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2016; № 2: 24 – 30.
2. Целых М.П. Профессиональное образование: поиск новых форм и методов обучения социальных педагогов. *CREDE EXPERTO.* 2018; № 2 (17): 266 – 274.
3. Шалова С.Ю. Профессионально-педагогические ценности в современном обществе. *Известия Южного федерального университета*. Педагогические науки. 2009; № 5: 15 – 21.

4. Philip R. Popple, Leighninger L. *Social work, social welfare, and American society*. Boston: Allyn & Bacon, 2011.
5. Бочкарева И.А. Новые подходы к организации практики в основной образовательной программе подготовки бакалавров. *Письма в Эмиссия*. Оффлайн. 2009; № 12: 1371.
6. Жедунова Л.Г., Посысоев Н.Н., Соотношение академического и практического знания в подготовке магистров, обучающихся по программе «Психологическое консультирование». *Ярославский психологический вестник*. 2016; № 35: 58 – 60.
7. Колесникова И.А., Титова Е.В. *Педагогическая праксеология*. Москва: Академия, 2005.
8. Dunn M., Rice M. Community, Towards Dialogue: A Self-Study of Online Teacher Preparation for Special Education. *Studying Teacher Education*. 2019; № 15 (2): 160 – 178.
9. Никитина Л.Е., Симонович В.Л. *Содержание и организация практики студентов – социальных педагогов в высшем учебном заведении*. Тамбов, 2000.
10. Целых М.П. *Практика в системе подготовки социальных работников в США*. Таганрог: Издательство ТГПИ, 2001.
11. Serhiychuk O., Bahno Yu. The Role of Pedagogical Practice in Preparing Future Teachers for Professional Activity. *Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University: Collection of Scientific*. 2014: 118 – 127.
12. Бабалян И.Г. Волонтерство в решении проблем социализации детей-сирот (на примере школы социального волонтерства «ОТКРОЙ МИР»). *Вестник Калужского университета*. Серия 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2020; Т. 3, № 4 (9): 20 – 26.
13. Ващенко Д.Г., Судиловский Д.А., Волков А.Д. Волонтерство в социальной сфере. «Серебряное волонтерство». *Актуальные вопросы организации волонтерской деятельности в рамках подготовки к Универсиаде 2019: лингвопереводческий, психолого-педагогический, организационно-управленческий и социальный аспекты*: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2020: 124 – 126.
14. Григорьева Ю.А. Волонтерство в социальном воспитании детей в трудной жизненной ситуации. *Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы*. 2018; № 1: 59 – 60.
15. Agnew Elizabeth N. *From charity to social work: Mary E. Richmond and the creation of an American profession*. Urbana: University of Illinois Press, 2004.
16. Жылдызбек К.А. Роль и значение волонтерства в формировании социокультурных компетенций студентов ВУЗА. *Вестник Бишкекского гуманитарного университета*. 2018; № 4 (46): 150 – 152.
17. Кунцевич Е.В. Волонтерство как фактор профессионально-личностного развития студента педагогического ВУЗА. *Вестник современных исследований*. 2018; № 12.1 (27): 117 – 121.
18. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г., Калашников В.Г. *Психология и педагогика контекстного образования*. Москва: Нестор-История, 2018.
19. *Компетентностный подход в педагогическом образовании*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

References

1. Molodcova T.D., Gura V.V., Shalova S.Yu. Cennosti i smysly psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2: 24 – 30.
2. Celyh M.P. Professional'noe obrazovanie: poisk novyh form i metodov obucheniya social'nyh pedagogov. *CREDE EXPERTO*. 2018; № 2 (17): 266 – 274.
3. Shalova S.Yu. Professional'no-pedagogicheskie cennosti v sovremennom obschestve. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2009; № 5: 15 – 21.
4. Philip R. Popple, Leighninger L. *Social work, social welfare, and American society*. Boston: Allyn & Bacon, 2011.
5. Bochkareva I.A. Novye podhody k organizacii praktiki v osnovnoj obrazovatel'noj programme podgotovki bakalavrov. *Pis'ma v `Emissiya*. Offlajn. 2009; № 12: 1371.
6. Zhedunova L.G., Posysoev N.N., Sootnoshenie akademicheskogo i prakticheskogo znaniya v podgotovke magistrov, obuchayuschihsya po programme «Psihologicheskoe konsul'tirovanie». *Yaroslavskij psihologicheskij vestnik*. 2016; № 35: 58 – 60.
7. Kolesnikova I.A., Titova E.V. *Pedagogicheskaya prakseologiya*. Moskva: Akademiya, 2005.
8. Dunn M., Rice M. Community, Towards Dialogue: A Self-Study of Online Teacher Preparation for Special Education. *Studying Teacher Education*. 2019; № 15 (2): 160 – 178.
9. Nikitina L.E., Simonovich V.L. *Soderzhanie i organizaciya praktiki studentov – social'nyh pedagogov v vysshem uchebnom zavedenii*. Tambov, 2000.
10. Celyh M.P. *Praktika v sisteme podgotovki social'nyh rabotnikov v SShA*. Taganrog: Izdatel'stvo TGPI, 2001.
11. Serhiychuk O., Bahno Yu. The Role of Pedagogical Practice in Preparing Future Teachers for Professional Activity. *Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University: Collection of Scientific*. 2014: 118 – 127.
12. Babalyan I.G. Volonterstvo v reshenii problem socializacii detej-sirot (na primere shkoly social'nogo volonterstva "OTKROJ MIR"). *Vestnik Kaluzhskogo universiteta*. Seriya 1: Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. 2020; T. 3, № 4 (9): 20 – 26.
13. Vaschenko D.G., Sudilovskij D.A., Volkov A.D. Volonterstvo v social'noj sfere. «Serebryanoe volonterstvo». *Aktual'nye voprosy organizacii volonterskoj deyatel'nosti v ramkah podgotovki k Universiade 2019: lingvoperevodcheskij, psihologo-pedagogicheskij, organizacionno-upravlencheskij i social'nyj aspekty*: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk, 2020: 124 – 126.
14. Grigor'eva Yu.A. Volonterstvo v social'nom vospitanii detej v trudnoj zhiznennoj situacii. *Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy*. 2018; № 1: 59 – 60.
15. Agnew Elizabeth N. *From charity to social work: Mary E. Richmond and the creation of an American profession*. Urbana: University of Illinois Press, 2004.
16. Zhyldyzbek K.A. Rol' i znachenie volonterstva v formirovanii sociokul'turnyh kompetencij studentov VUZA. *Vestnik Bishkekskogo gumanitarnogo universiteta*. 2018; № 4 (46): 150 – 152.
17. Kuncevich E.V. Volonterstvo kak faktor professional'no-lichnostnogo razvitiya studenta pedagogicheskogo VUZA. *Vestnik sovremennyh issledovanij*. 2018; № 12.1 (27): 117 – 121.
18. Verbickij A.A., Larionova O.G., Kalashnikov V.G. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya*. Moskva: Nestor-Istoriya, 2018.
19. *Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2005.

Статья поступила в редакцию 16.02.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-81-84

Shcherbaneva A.V., *senior teacher (English language), Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AVShcherbaneva@fa.ru*

SOME ASPECTS OF TEACHING ENGLISH USING MODERN TECHNOLOGY. The article tackles upon issues of English language teaching using the opportunities, provided for by modern technologies. The author relies on studies conducted by foreign and Russian scholars who looked in detail into certain aspects of this issue. There have been provided certain theoretical and practical findings accounting for the advantages and disadvantages of using modern technological solutions in the process of English language teaching for university students. Specific examples have been given to illustrate how to use these developments while teaching business English. The author points out at the necessity to stick to a balanced approach to English language teaching, which has been proven by the practice of teaching business English to the students of the Financial University under the Government of the Russian Federation.

Key words: **online teaching, Internet resources for teaching English, advantages and disadvantages of using modern technologies in higher education.**

А.В. Щербанева*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AVShcherbaneva@fa.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются вопросы преподавания английского языка с использованием возможностей, которые предоставляют современные технологии. Автор опирается на работы зарубежных и российских исследователей, детально рассмотревших отдельные аспекты данной темы. Приведены теоретические и практические наработки, объясняющие положительные и отрицательные стороны использования современных технологических решений в процессе преподавания иностранного языка студентам высшей школы. На конкретных примерах проиллюстрировано возможное использование данных наработок в рамках курса делового английского языка. Автор указывает на необходимость сбалансированного подхода к преподаванию английского языка, что подтверждается практикой работы со студентами Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, онлайн ресурсы для преподавания английского языка, достоинства и недостатки современных технологий в высшей школе.**

Выбор данной темы в качестве предмета исследования является актуальным в силу того, что новые технологические решения, прежде всего в сфере информационных технологий, предоставляют широкие дополнительные возможности в деле языковой подготовки учащихся высшей школы. Целью настоящей работы является анализ этих возможностей и их использования для эффективной интеграции новых технологий в учебный процесс.

Стремительное развитие науки и техники наложило отпечаток на многие стороны человеческой жизнедеятельности, в том числе на образовательный процесс. С учетом этого многие аспекты такого влияния все еще остаются недостаточно исследованными, и в этом заключается теоретическая значимость работы.

Практическая же ее значимость состоит в том, что рассматриваемая тема имеет ярко выраженный прикладной характер, и результаты исследования могут быть использованы преподавателями иностранного языка высшей школы.

Методы исследования – изучение и анализ новых технологических решений, получивших наибольшее использование в вузовской практике; изучение, анализ научных источников по выдвинутой проблеме.

Для достижения основной цели в рамках данной работы рассмотрены современные технологические решения, которые чаще всего используются в преподавательской практике, учтен как отечественный, так и зарубежный опыт их применения. С теоретической точки зрения интерес представляют труды ряда авторов, уделивших внимание отдельным аспектам этого вопроса. Будет принят в расчет и практический опыт преподавания иностранного языка студентам 1–2 курсов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. При этом уникальность отечественной практики в этой сфере заключается в возможности анализа положительных и отрицательных аспектов вынужденного (в связи с эпидемией новой коронавирусной инфекции) перехода образования в высшей школе в 2020–2021 учебном году с очного на дистанционный формат. По итогам рассмотрения сделан вывод о целесообразности и мере применения тех или иных технологических решений в преподавании иностранного языка студентам.

Благодаря развитию современных технологий появились широкодоступные программные продукты, которые позволяют проводить видеоконференции в режиме реального времени. Функционал таких программ также дает возможность мгновенного обмена сообщениями, текстовыми, графическими и видеофайлами, что повышает эффективность учебного процесса. Наибольшую популярность среди российских пользователей имеют такие платформы, как Skype, Zoom и MS Teams. В связи с ограничениями, которые наложила санитарно-эпидемиологическая обстановка на высшую школу, в том числе и на Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, использование упомянутых платформ при переходе к дистанционному обучению стало настоящей панацеей и позволило обеспечить беспрерывность учебного процесса в условиях распространения COVID-19.

К очевидным плюсам работы на платформе MS Teams стоит отнести отсутствие необходимости тратить время на поддержание дисциплины на занятии. Функционал упомянутой программы блокирует возможность коммуникации студентов между собой без санкций со стороны преподавателя. С учетом имеющегося положительного опыта работы на данной платформе с достаточно высокой степенью уверенности можно сделать вывод о том, что в дальнейшем дистанционная форма взаимодействия преподавателя со студентами станет неотъемлемой частью университетского образования.

Удачно зарекомендовала себя практика использования платформы MS Teams и в рамках программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Так, в январе 2022 года в работе соответствующей программы для сотрудников Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации приняли дистанционное участие профессор Университета Дузце А. Гедикли (Турция), директор центра Efficient Language Coaching Global SLU Р. Пэйлинг (Испания), руководитель программ высшего образования Уолтемского международного колледжа С. Рида (Великобритания) и другие. С учетом объективных сложностей организации очного участия иностранных преподавателей в подобных курсах практика использования технологии дистанционной коммуникации в данном контексте выглядит абсолютно оправданной.

Помимо этого, в начале пандемии из-за санитарно-эпидемиологических ограничений, а затем и в силу удобства на данной платформе проводились различные мероприятия, имеющие косвенное отношение к учебному процессу. Так, в онлайн-формат были переведены ежемесячные заседания департамента. При этом такое поначалу вынужденное решение показало свою эффективность в связи с тем, что преподавание английского языка в университете ведется на разных площадках, некоторые из которых удалены друг от друга на десятки километров. То же касается и научно-практических мероприятий, таких как симпозиумы, конференции и мастер-классы.

Современные технологии позволяют значительно повысить эффективность обратной связи между преподавателем и студентами. Обучающиеся могут получить ответы на вопросы, а также дополнительное разъяснение к домашнему заданию по электронной почте, через социальные сети или приложения, мгновенно передающие сообщения (мессенджеры). Безусловно, возможности, которые в этом плане имели студенты в аналоговую эпоху, были несопоставимы с современными. Еще 15–20 лет тому назад получить разъяснение преподавателя по изучаемому материалу можно было исключительно очно.

Стоит отметить, что по сложившейся практике большинство преподавателей Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации предпочитают использовать электронную почту в качестве канала внеаудиторного взаимодействия со слушателями. Вместе с тем есть и такие, кому удобнее использовать групповые чаты в приложениях WhatsApp и Telegram.

Подобная практика уже стала предметом научного рассмотрения. Так, в своей статье [1] группа испанских исследователей на примере использования WhatsApp среди студентов Университета Севильи (Испания) отмечает, что создание посвященных изучаемой дисциплине групповых чатов с участием преподавателя и слушателей позволяет улучшить взаимодействие студентов между собой, а также с преподавателем и повысить уровень их вовлеченности в учебный процесс. Исследователи рекомендуют придерживаться определенных правил при работе в группе в WhatsApp, которые они сводят к базовым установкам на необходимость соблюдения безопасности и проявления уважительного отношения ко всем участникам чата. Отмечается также, что удобство такого формата коммуникации, простота использования, доступность и прикладной характер находят положительный отклик у студентов, которым привычно состоять в различных группах в социальных сетях.

Развитие современных технологий, рост уровня цифровизации человеческой жизнедеятельности и, как следствие, увеличение объема всех видов информации в сети Интернет привели к тому, что на различного рода профильных интернет-ресурсах появилось большое количество аудио- и видеоматериалов, имеющих отношение к обучению деловому английскому. При этом стоит отметить широкую доступность аутентичных англоязычных материалов, которые преподаватели имеют возможность использовать в учебном процессе.

За последние два десятилетия объем онлайн-контента, который может служить хорошим дополнением к базовым учебникам, стал практически безграничным. Его использование в рамках процесса обучения деловому английскому языку позволяет повысить качество преподавания, а также дает слушателям дополнительный стимул принимать активное участие в выполнении аудиторных и внеаудиторных заданий, поскольку параллельно с собственно изучением иностранного языка студенты обогащают свои навыки общения в деловой среде, ориентируясь на лучшие примеры из сферы, первенство в которой принадлежит западной образовательной традиции.

Знакомство со статьями носителей языка, работа с аудио- и видеозаписями из англоязычной среды являются дополнительными источниками мотивации слушателей, позволяют им погрузиться в среду изучаемого языка, почувствовать инокультурную специфику. В этом контексте особую важность приобретает тщательный подбор конкретного вспомогательного аудиовизуального материала и его соответствие установленным программам и уровню языковой подготовки слушателей. При выполнении этого условия аутентичные материалы могут стать органичным дополнением к знаниям, получаемым в рамках изучения профилирующих дисциплин [2].

Так, при прохождении темы «Международная торговля» в ходе обучения студентов второго курса Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в качестве дополнения могут использоваться статьи с сайта Организации экономического сотрудничества и развития. Например, материал «Where do my things come from? How trade works today» – www.oecd.org/trade/understanding-the-global-trading-system/how-trade-works/. Естественно, подобные материалы требуют соответствующей методической «доводки». Тем не менее, как показывает практика преподавания, слушатели с интересом знакомятся с ними, выполняют предложенные задания. У них появляется мотивация к дальнейшей самостоятельной работе над повышением уровня владения иностранным языком.

Большим подспорьем в учебно-методической работе вузовского преподавателя иностранного языка являются различные онлайн-платформы и профильное программное обеспечение для составления упражнений, диктантов, проверочных работ. В сети Интернет существует значительное число порталов, функционал которых позволяет выбирать понравившееся упражнение из каталога или даже создавать собственное по одному из представленных шаблонов.

В этом плане стоит отметить порталы Quizlet.com, Quizziz.com и Kahoot.com. Последние два отличаются ориентацией на игровой подход. Добавим также, что и с помощью таких широко распространенных приложений, как Google forms и Microsoft forms, функционал которых выходит далеко за пределы преподавательской работы, можно довольно эффективно создавать проверочные упражнения. Причем работать с ними можно как интерактивно, так и по распечаткам.

Функционал подобных сайтов и приложений довольно широк. Преподаватель может в автоматическом режиме обрабатывать тексты – программа сама генерирует вопросы для проверки понимания прочитанного. Имеется возможность создавать различные интерактивные задания. Например, «Множественный выбор», «Вопросы на “да” / “нет”», «Короткий ответ», «Вставить пропущенное слово».

Отдельно стоит выделить программы, обладающие удобным интерфейсом для планирования занятий. В этом плане наиболее подходящие программные решения предоставляют платформы Asana.com и Trello.com. С их помощью мож-

но довольно эффективно оптимизировать учебно-методическую часть преподавательской работы. Имеющийся на указанных порталах инструментарий будет особенно полезен тем преподавателям, которые одновременно ведут группы разного уровня и по разным программам.

Помимо этого, заслуживает внимания портал Culips.com, на котором собраны тематические подкасты, а также предусмотрены проработка вокабуляра и грамматики и имеются упражнения, позволяющие проверить понимание прослушанного материала. Особой ценностью данного ресурса является то, что авторы аудиозаписей стремились подобрать их таким образом, чтобы слушатели, помимо повышения уровня владения английским языком, получали полезную, познавательную информацию и параллельно с улучшением языковых навыков извлекали для себя дополнительную пользу, своего рода «побочную выгоду».

Особняком стоит сайт Quill.org, который ориентирован на развитие навыков письменной речи. Данный портал располагает удобным интерфейсом для отработки навыков редактирования текстов. Кроме того, программные решения позволяют отрабатывать лексику и грамматику, проводить диагностику студентов.

В целом несомненно, что подобные возможности значительно расширяют инструментарий преподавания иностранного языка, помогают увеличить методический охват изучаемых тем, особенно имеющих отношение к специализированной тематике.

При обучении студентов деловому английскому языку в продолжающих группах свою востребованность показала практика использования англоязычных интернет-ресурсов, посвященных различным аспектам деловой жизни. Слушатели с готовностью выполняют задания на самоподготовку, прибегая к информации, полученной на таких порталах. Дополнительным плюсом в этом контексте можно считать их погружение в иноязычную культуру делового общения. Они вплотную соприкасаются с реалиями западной бизнес-среды, обогащают свое понимание корпоративных процессов, получают дополнительное представление об особенностях своей будущей профессиональной деятельности. При должной подготовке, а также в силу своего прикладного характера, отсутствия академизма и сухости, присущих такого рода заданиям, их отработка вызывает весьма заинтересованное отношение студентов.

В этом плане с положительной стороны можно характеризовать портал Tedtalks.com, на котором размещено большое количество аудио- и видеоматериалов по различной тематике, включая отдельные аспекты деловой жизни, с текстами записей, а также ресурс Breakingnewsenglish.com. На последнем актуальные новости доступны в нескольких аудиоформатах, что позволяет прослушивать записи с различной скоростью (медленное прослушивание, естественная речь, ускоренная) и различным акцентом (британский, американский варианты произношения), размещены и тексты аудио сообщений. Всего на этом сайте имеется более 3 100 уроков по разным актуальным темам, они распределены по 7 уровням знания языка, к каждому отрывку дано множество заданий (до 27 страниц – по грамматике, лексике, скоростному чтению, дискуссии и т.д.), которые можно скачать и распечатать. Для начального уровня языка подходит сайт с новостями, разделенными по трем уровням – newsinlevels.com. На этом портале, помимо новостных материалов, имеются и грамматические упражнения.

Учитывая профессиональную ориентацию студентов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, для самостоятельной работы вне контекста программы обучения слушателям рекомендуется ряд весьма полезных англоязычных ресурсов. Например, на сайте buildyourstax.com в игровой форме можно погрузиться в мир капиталовложений, финансов и фондовых рынков, а портал bankonitgame.com является довольно продвинутым симулятором для отработки ведения навыков бухгалтерии. Также заслуживает внимания сайт practicalmoneyskills.com, на котором собрана масса сведений по основам финансовой грамотности.

Поступающие на обучение в университет выпускники средних школ, как правило, хорошо знакомы и уверенно владеют программным обеспечением, позволяющим создавать презентации и доклады. В связи с этим положительный отклик среди студентов находят такие домашние задания, выполнение которых требует использования навыков владения программой Power Point и ей подобных. Слушатели охотно готовят короткие доклады и презентации по изучаемой тематике, что ускоряет освоение учебного материала. При этом важно сохранять меру, чтобы время, затрачиваемое ими на работу с программой, не превышало времени, которое уходит непосредственно на отработку языковых навыков.

На современном этапе в учреждениях высшей школы правилом хорошего тона стало наличие наряду с классической еще и электронной библиотеки. Возможности, которые предоставляет подобная цифровая база учебных и вспомогательных материалов, активно используются в ходе подготовки студентов по языковым дисциплинам педагогами Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Методические разработки, учебники и учебные пособия, а также сборники упражнений, составленные профессорско-преподавательским составом университета, размещены на соответствующем электронном ресурсе, доступ к которому открыт для студентов. Наличие возможности работать с цифровыми версиями учебных материалов позволяет слушателям оптимизировать собственное время. При этом подобный подход экономит учебному заведению средства, которые в «аналоговую» эпоху были бы потрачены на типографские услуги.

В то же время нельзя упускать из вида и ряд недостатков излишней опоры на новые технологии в образовательном процессе. Сегодня технологические решения позволяют лишь в ограниченной мере заменить или дополнить те функции, которые традиционно выполнял преподаватель. Пока можно говорить исключительно о вспомогательном характере новых технологий в деле преподавания иностранного языка. Безусловно, они все глубже проникают в образовательный процесс и при грамотном использовании существенно повышают его эффективность. Однако очевидно, что роль преподавателя остается центральной и в обозримой перспективе не может быть заменена никакими современными программами.

В этой связи стоит отметить, что порой излишнее увлечение «красивой оболочкой» и эффектностью современных технологий идет не на пользу преподаванию. Как полагают в своей работе “Technology integration in English language teaching and learning” С. Гунюч, Н. Бабаджан, новые технологические решения должны быть тщательным образом калиброваны и интегрированы в учебный процесс, а преподаватели соответствующим образом подготовлены к эффективному использованию нового функционала. Без этого, как отмечают авторы исследования, влияние современных технологий на уровень подготовки слушателей будет, скорее, отрицательным [3].

Вынужденный полный переход на дистанционный формат преподавания в 2020–2021 учебном году со всей очевидностью высветил изъяны, присущие такой форме обучения. В условиях общего низкого уровня самодисциплины, инфантильности и слабой мотивированности на получение знаний, свойственных значительному числу обучающихся 1–2 курсов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, имеющиеся технологические решения не позволяли должным образом контролировать присутствие и активное участие студентов в ходе онлайн-уроков. В результате многие слушатели позволяли себе «отключаться» во время занятий, лишь номинально числясь на них присутствующими, что неизбежно сказывалось на общей эффективности образовательного процесса.

Помимо этого, многие зарубежные исследователи, в частности американец Н. Карр, отмечают, что излишний упор на технологическую начинку учебного процесса не способствует развитию логического мышления слушателей, закрепляет их ориентацию на использование шаблонов в ходе мыслительного процесса, а также усиливает привычку к клиповому восприятию реальности, характерному для выходящего в жизнь поколения, выросшего в период широкой доступности Интернета и социальных сетей. По его мнению, цифровая среда в целом способствует невнимательному чтению, поспешному и рассеянному мыслительному процессу, а также поверхностному восприятию учебного материала, и уже хотя бы в силу этого обучение по «аналоговым» стандартам является более предпочтительным [4].

Примечательно, что изучение удовлетворенности студентов применением технологий дистанционного обучения дало смешанные результаты. С одной стороны, ряд исследователей отмечают энтузиазм слушателей в связи с задействованием новых технологических решений в процессе обучения. Так, в работе австралийских ученых [5] отмечается, что использование видео-конференц-связи является эффективным методом преподавания отдельных аспектов хирургии студентам медицинских вузов, который положительно оценивается слушателями. В то же время, по данным исследования Доггет [6], 80% обучающихся чувствуют себя более комфортно в учебной аудитории, а 57% из них полагают, что удаленный формат получения образования представляет собой дополнительный барьер на пути эффективного взаимодействия с преподавателем.

Что же до отечественного опыта, то стоит заметить, что большинство студентов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации склонны широко понимать чувство удовлетворенности от обучения в университете. Помимо непосредственно эффективного получения новых знаний и навыков, в него также чаще всего вкладывается возможность поддержания социальных связей со сверстниками, в том числе и с целью обсуждения пройденного материала и обмена мнениями о полученных знаниях. В этом контексте дистанционное обучение уступает классическим аудиторным занятиям, поскольку не помогает, а, скорее, препятствует достижению указанных целей.

Безусловно, потенциал новых технологий в деле повышения эффективности преподавания иностранного языка весьма значителен. Необходимость его раскрытия предъявляет дополнительные требования к повышению уровня соответствующих компетенций профессорско-преподавательского состава [7]. В этом контексте возрастает актуальность проведения целевых курсов и тренингов для указанной категории вузовских сотрудников.

Помимо этого, в результате существующего поколенческого разрыва между преподавателями и студентами последние в силу объективных причин по умолчанию оказываются более уверенными пользователями современного программного обеспечения. Поэтому соответствие уровню цифровой грамотности слушателей является важным условием действительно эффективного взаимодействия профессорско-преподавательского состава вуза с ними.

Проведенный в рамках настоящей статьи обзор новых технологических решений и практики их применения в преподавании английского языка студентам Финансового Университета при Правительстве Российской Федерации позволяет сделать вывод о том, что для эффективного использования продвинутых технологий в учебном процессе необходим правильный баланс между традиционными методиками преподавания, давно доказавшими свою оправданность, и использованием современных технологических решений. Его нарушение в пользу

избыточной, методически неоправданной компьютеризации образовательного процесса чревато хаотизацией последнего и, как следствие, снижением качества языковой подготовки слушателей, что нашло дополнительное подтверждение в ходе преподавания в дистанционном формате. Вынужденный резкий переход на удаленный тип взаимодействия со студентами в 2020–2021 учебном году показал необходимость тщательного, методически выверенного внедрения новых инструментов преподавания.

Несомненно, различные аспекты такого перехода на дистанционное обучение из-за пандемии COVID-19 еще предстоит обстоятельно рассмотреть и глубоко осмыслить на предмет повышения эффективности процесса преподавания иностранного языка в российских университетах.

Важно понимать, что предлагаемый новыми технологиями инструментарий носит лишь вспомогательный характер по отношению к классическим подходам к обучению студентов и никак не может их заменить. В то же время грамотное использование современных технологических решений действительно позволяет повысить качество подготовки слушателей. Реализация этих возможностей, впрочем, неосуществима без соответствующего уровня компьютерной грамотности профессорско-преподавательского состава.

Библиографический список

1. Использование групп в Whatsapp в качестве альтернативного средства коммуникации и системы мотивации в высшем образовании. *Revista ESPACIOS*. 2018; Vol. 29.
2. Мохаммад М., Ибрагим И. Эффективность использования аутентичных материалов в продвижении разговорного английского языка. *International Journal of English Language Teaching*. 2019; Vol. 7, № 8: 23 – 27.
3. Гунюч С., Бабаджан Н. Интеграция технологии в преподавание и изучение английского языка. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*. 2017; Vol. 5, № 2: 349 – 358.
4. Карр Н. *Скользящие по поверхности: что интернет делает с нашими мозгами.* 2011. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=566650&p=2
5. Смит А., Уайт М. и др. Руководства по видеоконференциям для изучающих медицину в Австралии. *ANZ J Surg*. 2012; № 82 (10).
6. Доггетт А. J Ind Teach Educ. *Видеоконференции в учебной аудитории: что думают студенты?* 2008; № 44 (4): 29 – 41.
7. Авдеева Е.Л., Танцура Т.А., Чикилева Л.С. и др. *Современные тенденции в цифровом иноязычном образовании: вызовы и перспективы*. Москва: Научные технологии, 2021.

References

1. Ispol'zovanie grupp v Whatsapp v kachestve al'ternativnogo sredstva kommunikacii i sistemy motivacii v vysshem obrazovanii. *Revista ESPACIOS*. 2018; Vol. 29.
2. Mohammad M., Ibragim I. `Effektivnost' ispol'zovaniya autentichnyh materialov v prodvizhenii razgovornogo anglijskogo yazyka. *International Journal of English Language Teaching*. 2019; Vol. 7, № 8: 23 – 27.
3. Gunyuch S., Babadzhan N. Integraciya tehnologii v prepodavanie i izuchenie anglijskogo yazyka. *The journal of teaching English for specific and academic purposes*. 2017; Vol. 5, № 2: 349 – 358.
4. Karr N. *Skol'zyaschie po poverhnosti: chto internet delaet s nashimi mozgami.* 2011. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=566650&p=2
5. Smit A., Uajt M. i dr. Rukovodstva po videokonferenciyam dlya izuchayuschih medicinu v Avstralii. *ANZ J Surg*. 2012; № 82 (10).
6. Doggett A. J Ind Teach Educ. *Videokonferencii v uchebnoj auditorii: chto dumayut studenty?* 2008; № 44 (4): 29 – 41.
7. Avdeeva E.L., Tancura T.A., Chikileva L.S. i dr. *Sovremennye tendencii v cifrovom inoyazychnom obrazovanii: vyzovy i perspektivy*. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2021.

Статья поступила в редакцию 11.02.22

УДК 37.013 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-84-87

***Kaibov A.M.**, Deputy Head, Center for State Expertise of the National Guard Troops of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: abdel13@mail.ru*

A MODEL OF A PEDAGOGICALLY EXPEDIENT SYSTEM OF MATERIAL AND MORAL STIMULATION OF OFFICERS-EXPERTS OF THE CONSTRUCTION DIVISION OF THE RUSSIAN GUARDING COMPLEX AND THE CONDITIONS FOR ITS EFFECTIVE IMPLEMENTATION. The article deals with issues of moral and material incentives for officers-experts of the Rosgvardiya construction complex (Russian Guarding Division). The analysis of the effectiveness of methods of moral and material incentives for officers-experts of the Rosgvardiya construction complex for the quality of their official (service-expert) duties is carried out. Based on the conducted research, an extensive original author's set of incentives is proposed. The classification of pedagogically expedient material and moral incentives is made. The implementation of a set of incentives determined the features of the developed model. Modeling is considered from the position of pedagogically expedient stimulation of expert officers, the main characteristics of the model of moral and material stimulation of expert officers, as well as the main components of the motivational structure of expert officers are presented.

Key words: **system of material and moral incentives for expert officers, methods of motivational influence, the main characteristics of model of moral and material incentives.**

***А.М. Каибов**, зам. нач. Центра государственной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Москва, E-mail: abdel13@mail.ru*

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ МАТЕРИАЛЬНОГО И МОРАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ ОФИЦЕРОВ-ЭКСПЕРТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА РОСГВАРДИИ И УСЛОВИЯ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы морального и материального стимулирования офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии. Проведен анализ эффективности методов и способов морального и материального стимулирования офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии за качество выполнения их служебно-экспертных обязанностей. На основе проведенных исследований предложен обширный оригинальный авторский комплекс стимулов. Произведена классификация педагогически целесообразных материальных и моральных стимулов. Реализация комплекса стимулов определила особенности разработанной модели. Моделирование рассмотрено с позиции педагогически целесообразного стимулирования офицеров-экспертов, представлены основные характеристики модели морального и материального стимулирования офицеров-экспертов, а также основные компоненты мотивационной структуры офицеров.

Ключевые слова: **система материального и морального стимулирования офицеров-экспертов, способы мотивационного влияния, основные характеристики модели морального и материального стимулирование.**

Актуальность проектирования модели педагогически целесообразной системы материального и морального стимулирования офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии высока и обусловлена необходимостью повышения эффективности деятельности офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии, от которых в значительной степени зависит материально-техническое обеспечение успешного выполнения поставленных задач.

Об этом свидетельствуют статистические данные: показатели сроков и качества рассмотрения проектов офицерами-экспертами при проведении государственной экспертизы проектно-сметной документации в течение трех лет до начала проведения научного исследования (2017–2019) находились в относительно низких значениях. Изучение причин сложившегося положения дел показало, что основной сдерживающей причиной роста качества служебно-экспертной деятельности офицеров-экспертов выступает отсутствие педагогически обоснованной системы стимулирования, которая сводилась только к выплате денежных премий, причем без учета условий, в которых выполняются служебные функции, и индивидуального вклада каждого в решение общей задачи. Как результат, не происходило полного раскрытия личностно-субъектного потенциала офицеров-экспертов.

Вышеописанные условия определили цель исследования – разработка модели педагогически целесообразной системы материального и морального сти-

мулирования офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии и поиск оптимальных условий ее реализации.

Формулировка цели определила основные задачи исследования, к которым мы, основываясь на анализе научной литературы и опыте автора, отнесли:

– анализ и характеристику методов морального и материального стимулирования офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии;

– разработку авторской классификации комплекса стимулов офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии и педагогически целесообразных материальных и моральных стимулов;

– выявление и характеристика основных компонентов мотивационной структуры офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии.

Под системой материального и морального стимулирования офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии понимается компонентный и функциональный комплекс педагогически обоснованных способов влияния на их мотивацию, приводящих к повышению заинтересованности [1] и проявлению инициативы в служебной деятельности, росту профессионализма и качества выполнения экспертных функций. Она характеризуется:

– составом (материальные, моральные, комплексные стимулы);

– структурой (связями между стимулами и мотивационными компонентами, которые служат для обеспечения реализации витальных потребностей; инициирования самозащиты; поддержания статуса; активизации познания и активизации самовыражения; закрепления необходимых смысловых, целевых, операциональных установок, торможения негативных побуждений);

– функциями (активизирующая, инициирующая, закрепляющая, поддерживающая, тормозящая);

– правилами применения (справедливость, соразмерность, целенаправленность, индивидуальный подход, технологичность).

Под моделированием системы педагогически целесообразного стимулирования офицеров-экспертов строительного комплекса Росгвардии понималась разработка логической схематической конструкции, отражающей релевантные свойства реально создаваемого комплекса педагогически целесообразных стимулов, правил их применения в условиях осуществления офицерами-экспертами служебной деятельности и позволяющий изучать различные его аспекты [2]. Модель педагогически целесообразного стимулирования офицеров-экспертов обладает репрезентативностью и отражает основные свойства системы стимулирования. То есть в данном случае модель выступает образцом реальной системы материального и морального стимулирования офицеров-экспертов, которые должны быть созданы в подразделениях строительного комплекса Росгвардии.

Разработанная модель системы материального и морального стимулирования офицеров-экспертов включена в дискурс обучения и воспитания офицеров – руководителей экспертных подразделений. Модель представляет копию оригинала идеально организованных и осуществляемых способов [3] стимулирования. В то же время модель не выступает теорией, а является всего лишь одним из ее компонентов, раскрывающих определенный аспект.

Модель педагогически целесообразного материального и морального стимулирования, раскрывая специфику использования стимулирования в строительном комплексе Росгвардии, связана общими принципами с системой материального и морального стимулирования офицеров войск национальной гвардии. Поэтому в ней присутствуют как общие, так и специфические черты.

При проектировании модели педагогически целесообразного материального и морального стимулирования учитывалось, что полное тождество между моделью и оригиналом отсутствует [4]. Поэтому необходимо сделать так, чтобы в модели присутствовали нужные для изучения и воспроизводства признаки, на которые и будут ориентироваться офицеры – руководители экспертных подразделений при совершенствовании систем стимулирования, что определяет практическую значимость данной работы.

Одной из основных характеристик спроектированной модели материального и морального стимулирования офицеров-экспертов выступает ее дескриптивность, которая в исследовании обозначает максимально полное и объективное описание использования способов материального и морального стимулирования.

При проектировании модели материального и морального [5] стимулирования офицеров-экспертов важно было также понять, в каком виде будет представлена модель. С учетом экспертного мнения и запросов офицеров – руководителей экспертных подразделений было определено, что творческим результатом должна стать модель, представленная в схематическом и описательном виде и позволяющая с высокой долей достоверности понять ее основные характеристики и воспроизвести в других условиях.

Опора на исходные положения позволила сформулировать правила проектирования модели материального [6] и морального стимулирования офицеров-экспертов:

1) необходимо обеспечить репрезентативность модели материального и морального стимулирования;

2) необходимо обеспечить представленность основных свойств в модели, которые должны быть усвоены офицерами – руководителями экспертных подразделений и воспроизведены при совершенствовании системы педагогически целесообразного материального и морального стимулирования, то есть достижение максимальной релевантности свойств;

3) необходимо обеспечить дескриптивность модели как описание с высокой долей достоверности, позволяющее понять ее основные характеристики и воспроизвести их в других условиях.

Соблюдение сформулированных правил позволило спроектировать модель педагогически целесообразного материального и морального стимулирования офицеров-экспертов.

Модель включает в себя:

1) компоненты мотивационной структуры личности [7] офицера-эксперта строительного комплекса Росгвардии, на которые направлено действие стимулов;

2) комплекс используемых в педагогическом менеджменте материальных и моральных стимулов;

3) правила применения материальных и моральных стимулов по отношению к офицерам-экспертам.

4) оценку достижения результата применения материальных и моральных стимулов по отношению к офицерам-экспертам.

На основе изучения научной литературы, изучения индивидуально-психологических особенностей были выделены основные компоненты мотивационной структуры офицера-эксперта:

1. Смысловые установки:

– осознанная личная востребованность, сформированная на основе понимания решаемых государственных и ведомственных задач и своей роли в достижении поставленных целей;

– доминирующие этические ценности (профессиональный долг, профессиональная честь, личная ответственность) как результат осознания личностных смыслов в системе служебно-экспертной деятельности и отождествления себя с этими смыслами.

2. Рефлексивно-чувственные переживания:

– радость, гордость, удовлетворенность от качественного выполнения поставленных задач, несмотря на все трудности, которые возникают при их решении;

– горечь, сожаление, неудовлетворенность [8] от некачественно выполнения служебно-экспертных обязанностей, особенно по вине офицера-эксперта.

3. Целевые установки (нацеленность на наивысшие результаты), входящие в мотивационную структуру и тесно связанные с личностными потребностями офицера-эксперта. Они определяются смысловыми установками.

4. Стремление к профессиональному развитию, которое выражено в виде проявляемой целенаправленной активности (как реализации потребности в изменении своего потенциального профессионального «Я» в структуре «Я-концепции»).

5. Самореализационные тенденции в служебно-экспертной деятельности, которые проявляются в добросовестном отношении к выполнению своих должностных обязанностей, проявлении инициативы и творчества при решении стоящих задач.

6. Стремление к торможению некритического отношения к себе, допускающего некачественное, недобросовестное выполнение служебно-экспертных обязанностей.

7. Стремление к поддержанию достигнутого положительного статуса (как правило, связанного с ответственностью и профессионализмом офицера-эксперта).

8. Витальные потребности, удовлетворение которых связано, прежде всего, с материальным стимулированием и обеспечением гарантий социально-правовой защиты.

В комплекс стимулов были включены:

1. Разъяснение – способ вербально-убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него смысловых установок принадлежности и этического поведения, а также целевых установок достижения максимально возможного результата, как итогового, так и повседневного. Способ применяется при организации как группового, так и индивидуального стимулирующего влияния на офицеров-экспертов в течение всего времени действия их контракта. К основным правилам эффективного использования стимулирующего потенциала разъяснения относятся целенаправленность, предметность, своевременность, системность, логичность и др.

2. Показ – способ наглядно-убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него смысловых установок принадлежности и этического поведения, а также целевых установок достижения максимально возможного результата, как итогового, так и повседневного. Способ применяется при организации как группового, так и индивидуального стимулирующего влияния на офицеров-экспертов в течение всего времени действия их контракта. Наивысший результат достигается в сочетании с разъяснением, уважительным и справедливым отношением к офицерам-экспертам, этическим поведением и показом личного примера ответственного и профессионального отношения к выполнению обязанностей.

3. Участие в совместном обсуждении поставленных задач и принятии решений – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него чувства ответственности и собственного личного и профессионального достоинства, подтверждения положительного личностного и профессионального статуса посредством предоставления ему возможности вы-

сказать свою обоснованную точку зрения на организацию служебно-экспертной деятельности и реализацию личностно-профессионального потенциала офицеров-экспертов. Способ наиболее эффективен в сочетании с разъяснением и показом. Может использоваться в течение всего времени службы офицера-эксперта или в отдельные моменты.

4. Доверие (включение в состав актива, значимых профессиональных комиссий, постановка наиболее сложных, творческих задач и др.) – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него чувства ответственности и собственного личного и профессионального достоинства, подтверждения положительного личностного и профессионального статуса. Способ наиболее эффективен в сочетании с привлечением к участию в совместном обсуждении поставленных задач и принятии решений.

5. Открытие перспектив – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него чувства ответственности и собственного личного и профессионального достоинства, подтверждения положительного личностного и профессионального статуса, развития устремлений к личностно-профессиональному росту посредством предоставления возможности выбрать соответствующий жизненно-профессиональный путь. Способ наиболее эффективен в сочетании с привлечением к участию в совместном обсуждении поставленных задач и принятии решений, проявлением доверия.

6. Требование – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него понимания того, что личностно-профессиональный рост осуществляется через преодоление трудностей, а также того, что он в личностно-профессиональном плане не достиг необходимого уровня развития ответственности и/или профессионализма, который [8] позволил бы доверять ему в полной степени. Способ наиболее эффективен в сочетании с разъяснением и показом личного примера, а также примера доверительного отношения к наиболее ответственным и профессионально подготовленным офицерам-экспертам.

7. Контроль – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него понимания того, что он в личностно-профессиональном плане не достиг необходимого уровня развития ответственности и/или профессионализма, который позволил бы доверять ему в полной степени. Способ наиболее эффективен в сочетании с разъяснением и показом личного примера, а также примера доверительного отношения к наиболее ответственным и профессионально подготовленным офицерам-экспертам.

8. Привилегии (создание дополнительных условий для служебно-экспертной деятельности) – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью поддержания у него чувства ответственности и собственного личного и профессионального достоинства, подтверждения положительного личностного и профессионального статуса посредством создания дополнительных условий, показывающих признательное отношение к личностно-профессиональным качествам и результатам служебно-экспертной деятельности офицера. Способ наиболее эффективен в сочетании с привлечением к участию в совместном обсуждении поставленных задач и принятии решений, проявлением доверия.

9. Материальное поощрение (ценный подарок, денежная премия и денежная надбавка за наличие аттестата Минстроя) – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью поддержания у него чувства ответственности и собственного личного и профессионального достоинства, подтверждения положительного личностного и профессионального статуса посредством публичного признания заслуг, а также материального выражения признательности, способствующего удовлетворению материальных потребностей. Способ наиболее эффективен в сочетании с привлечением к участию в совместном обсуждении поставленных задач и принятии решений, проявлением доверия.

10. Замечание – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него понимания того, что он в личностно-профессиональном плане не достиг необходимого уровня развития ответственности и/или профессионализма, который позволил бы доверять ему в полной степени. Способ наиболее эффективен в сочетании с разъяснением и показом личного примера, а также примера доверительного отношения, контролем и требованием.

11. Предупреждение – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него понимания того, что он в личностно-профессиональном плане не достиг необходимого уровня развития ответственности и/или профессионализма, который позволил бы доверять ему в полной степени. Может быть публичным и индивидуально-непубличным. Способ наиболее эффективен в сочетании с разъяснением и показом личного примера, а также примера доверительного отношения к наиболее ответственным и профессионально подготовленным офицерам-экспертам, контролем и требованием.

12. Моральное поощрение (благодарность, грамота) – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью поддержания у него чувства ответственности и собственного личного и профессионального достоинства, подтверждения положительного личностного и профессионального статуса посредством публичного признания профессионально-этических сторон офицера и его заслуг, позволяющий удовлетворить моральные потребности. Способ наиболее эффективен в сочетании с привлечением к участию в совместном обсуждении поставленных задач и принятии решений, проявлением доверия.

13. Критика – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него понимания того, что его показатели в личностно-профессиональном плане стали изменяться в худшую сторону, хотя объективных факторов, которые могли бы влиять на проявление данного процесса, нет. В связи с этим офицеру следует проанализировать [6] сложившуюся ситуацию, обнаружить внутриличностные причины и внести коррективы в свое профессиональное поведение. Способ наиболее эффективен в сочетании с разъяснением и показом личного примера, а также примера доверительного отношения к наиболее профессионально подготовленным офицерам-экспертам, контролем и требованием.

14. Наказание – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью формирования у него понимания того, что он допустил серьезную ошибку в служебно-экспертной деятельности, причины которой кроются в личностно-профессиональном плане. Наличие ошибки свидетельствует о том, что он не достиг необходимого уровня развития ответственности и/или профессионализма, который позволил бы доверять ему в полной степени. Способ наиболее эффективен в сочетании с разъяснением и показом личного примера, а также примера доверительного отношения к наиболее ответственным и профессионально подготовленным офицерам-экспертам, контролем, критикой и требованием.

15. Возможность обучения – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью поддержания у него уверенности в том, что он по своим личностным качествам необходим государству, и государство заботится о росте его профессионализма, который выступает конкурентным преимуществом в системе профессиональных взаимоотношений; кроме того, метод способствует развитию чувства ответственности и собственного личного и профессионального достоинства. Способ наиболее эффективен в сочетании с привлечением к участию в совместном обсуждении поставленных задач и принятии решений, проявлением доверия.

16. Денежное довольствие и социально-правовая защита – базовый способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью понимания им того, что осуществляемая служебно-экспертная деятельность имеет высокую общественную значимость, входит в структуру ценностей, формирует и поддерживает социальный, профессиональный и моральный статус офицера и создает условия для удовлетворения базисных потребностей личности.

17. Личностно-профессиональная поддержка – способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью поддержания у него уверенности в том, что он не останется один на один с трудностями, требующими оказания необходимой помощи. Метод способствует развитию чувства ответственности перед служебным коллективом. Способ наиболее эффективен в сочетании с разъяснением.

18. Денежная надбавка к денежному довольствию за наличие аттестата Минстроя России – базовый способ убеждающего воздействия на сознание офицера-эксперта с целью поддержания у него чувства ответственности и собственного личного и профессионального достоинства, подтверждения положительного

Таблица 1

Классификация применяемых для стимулирования офицеров-экспертов способов мотивационного влияния

Виды стимулирования	**Способы стимулирования**
Моральное	Выговор
	Снятие ранее наложенного взыскания
	Критика
	Контроль
	Доверие
	Замечание
	Предупреждение
	Личностно-профессиональная поддержка
	Благодарность
	Награждение грамотой
Материальное	Денежное содержание и социально-правовая защита
	Ценный подарок
	Денежная премия
	Денежная надбавка за наличие аттестата Минстроя
Комплексное	Открытие перспектив
	Выдвижение на вышестоящую должность
	Создание дополнительных условий для служебно-экспертной деятельности
	Возможность обучения

личностного и профессионального статуса посредством публичного признания заслуг, а также материального выражения признательности, способствующего удовлетворению материальных потребностей. Способ наиболее эффективен в сочетании с привлечением к участию в принятии решений, проявлением доверия, возможностью обучения.

В процессе исследования была осуществлена классификация педагогически целесообразных материальных и моральных стимулов при работе с офицерами-экспертами строительного комплекса по видам стимулирования, представленная в табл 1. В основу формирования классов-стимулов был положен признак соотнесения свойств к материальным или моральным стимулам. Исследование показало, что имеется группа стимулов, имеющих дуальные свойства (материальные и моральные).

Таким образом, модель, рассматриваемая нами как результат исследования на данном этапе, включила основные принципы применения способов материального и морального стимулирования офицеров-экспертов:

– справедливость, означающую объективность оценки результатов служебной деятельности экспертов в установленные сроки и заслуженные меры стимулирования;

– соразмерность, показывающую, что на основе объективной оценки отношения и результатов служебно-экспертной деятельности [9] офицеров-экспертов к ним были применены адекватные оценке способы стимулирования;

– целенаправленность, основное содержание которого заключается в применении таких способов материального и морального стимулирования, которые наибольшим образом способствуют достижению цели;

– индивидуальный подход [10], выраженный в учете стремления офицеров-экспертов к личностному и профессиональному росту, скорости данного роста, стартовых условий и особенностей индивидуального восприятия мер стимулирования;

– технологичность, проявляющуюся в научно обоснованном, логично-последовательном, оптимально выбранном и обеспечивающем достижении поставленной цели использования стимулирующих средств влияния на офицеров;

– публичность применения способов стимулирования означает, что используемые процедуры применяются открыто и гласно.

Содержание данных принципов вследствие широкой интеграции материальных и моральных методов, а также с учетом особенностей строительного комплекса Росгвардии включает авторскую позицию и впервые представлено с позиции повышения эффективности профессиональной деятельности офицеров-экспертов.

Дальнейшая перспектива разработки модели педагогически целесообразного стимулирования офицеров-экспертов и реализации ее в управленческом процессе предполагает повышение роста профессионализма и качества выполнения экспертных функций как факторов повышения производительности труда, что, по нашему мнению, имеет существенную практическую значимость.

Библиографический список

1. Черненко К.А. *Формирования мотивации военно-профессиональной деятельности курсантов вузов инженерных войск*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2005.
2. Смирнов А.Э., Пискунов А.Р. Военно-профессиональная мотивация. *Молодой ученый*. 2016; № 30 (134): 336 – 372.
3. Петкин А.В., Пузиков О.П., Цариев Е.А. Формирование мотивации военно-профессиональной деятельности курсантов институтов войск национальной гвардии РФ. *Вестник Бурятского государственного университета*. Философия. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-voenno-professionalnoy-deyatelnosti-kursantov-institutov-voysk-natsionalnoy-gvardii-rf
4. Бобков О.Б., Виноградова Г.А. Факторы, влияющие на формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов вуза. *Известие Самарского научного центра Российской академии наук.* 2012; Т. 14, № 2: 116 – 122.
5. Перфильев И.В, Чернявская Е.Ю. Современные тенденции развития образования и их воздействия на состояние человеческих ресурсов. *Физическое воспитание и спортивная тренировка.* Волгоград, 2014; № 3 (9): 127 – 132.
6. Одегов Ю.Г., Федвенка А.А., Дашкова Е.С. *Мотивация трудовой деятельности*: учебно-практическое пособие. Москва: Альфа-Пресс, 2009: 320 – 336.
7. Шарухин А.П. *Воспитание военнослужащих и сотрудников подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации*. Санкт-Петербург, 2020.
8. Бекирова М.Г., Перфильева И.В., Чуб М.В. Мотивация как процесс трудовой деятельности. *Управление экономическими системами.* Электронный научный журнал 2015. Available at: https://cyberleninka.ru
9. Улыбин С.В. *Динамика развития военно-профессиональной мотивации у курсантов военных институтов*. Диссертация … канд. психологических наук. Москва, 2010.
10. Жура С.Ф. Психологические особенности трудовой мотивации в условиях военной службы. *Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке*. 2014; Т. 2: 117 – 120.

References

1. Chernenko K.A. *Formirovaniya motivacii voenno-professional'noj deyatel'nosti kursantov vuzov inzhenernyh vojsk*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
2. Smirnov A.`E., Piskunov A.R. Voenno-professional'naya motivaciya. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 30 (134): 336 – 372.
3. Petkin A.V., Puzikov O.P., Cariev E.A. Formirovanie motivacii voenno-professional'noj deyatel'nosti kursantov institutov vojsk nacional'noj gvardii RF. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filosofiya. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-voenno-professionalnoy-deyatelnosti-kursantov-institutov-voysk-natsionalnoy-gvardii-rf
4. Bobkov O.B., Vinogradova G.A. Faktory, vliyayuschie na formirovanie uchebno-professional'noj motivacii kursantov vuza. *Izvestie Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk.* 2012; T. 14, № 2: 116 – 122.
5. Perfil'ev I.V, Chernyavskaya E.Yu. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya i ih vozdejstviya na sostoyanie chelovecheskih resursov. *Fizicheskoe vospitanie i sportivnaya trenirovka*. Volgograd, 2014; № 3 (9): 127 – 132.
6. Odegov Yu.G., Fedvenka A.A., Dashkova E.S. *Motivaciya trudovoj deyatel'nosti*: uchebno-prakticheskoe posobie. Moskva: Al'fa-Press, 2009: 320 – 336.
7. Sharuhin A.P. *Vospitanie voennosluzhaschih i sotrudnikov podrazdelenij vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. Sankt-Peterburg, 2020.
8. Bekirova M.G., Perfil'eva I.V., Chub M.V. Motivaciya kak process trudovoj deyatel'nosti. *Upravlenie `ekonomicheskimi sistemami.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal 2015. Available at: https://cyberleninka.ru
9. Ulybin S.V. *Dinamika razvitiya voenno-professional'noj motivacii u kursantov voennyh institutov*. Dissertaciya … kand. psihologicheskih nauk. Moskva, 2010.
10. Zhura S.F. Psihologicheskie osobennosti trudovoj motivacii v usloviyah voennoj sluzhby. *Nauchno-tehnicheskoe i `ekonomicheskoe sotrudnichestvo stran ATR v XXI veke*. 2014; T. 2: 117 – 120.

Статья поступила в редакцию 11.03.22

УДК 377 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-87-89

***Nasyrova E.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: elm.n@mail.ru*
***Balyagov V.R.**, postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: baliagov_vr@icloud.com*

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE OIL AND GAS TECHNICIANS TO OPERATE WELLS. The article deals with a topical problem of training oil and gas technicians. The paper analyzes modern scientific research defining the concept of "professional readiness", presents the authors' definition of this term, adapted to one of the directions of the oil and gas industry. The features of the work carried out by oil and gas technicians in the course of their work are considered. In order to increase the effectiveness of the formation of professional readiness of future oil and gas technicians, it is proposed to supplement the educational process with computer simulators capable of simulating the processes occurring at the facilities of the oil industry. The results of an experiment on the implementation of pedagogical conditions for the formation of professional readiness for the operation of wells of students are presented.

Key words: **professional readiness, oil and gas technician, well operation, computer simulator.**

***Э.Ф. Насырова,** д-р пед. наук, проф., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: elm.n@mail.ru*
***В.Р. Балягов,** аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: baliagov_vr@icloud.com*

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ТЕХНИКА НЕФТЕГАЗОВОГО ДЕЛА К ЭКСПЛУАТАЦИИ СКВАЖИН

В статье рассматривается актуальная проблема подготовки техников нефтегазового дела. В работе проводится анализ научной литературы, определяющий понятие «профессиональная готовность», дается авторское определение данного термина, адаптированное к одному из направлений нефтегазовой промышленности. Рассмотрены особенности работ, проводимых техниками нефтегазового дела, в ходе осуществления их трудовой деятельности. Для повышения эффективности формирования профессиональной готовности будущих техников нефтегазового дела предлагается дополнение учебного процесса компьютерными тренажёрами, способными моделировать процессы, протекающие на объектах нефтяной промышленности. Представлены результаты эксперимента по реализации педагогического условия формирования профессиональной готовности к эксплуатации скважин студентов.

Ключевые слова: **профессиональная готовность, техник нефтегазового дела, эксплуатация скважин, компьютерный тренажер.**

Активная модернизация объектов нефтегазовой промышленности серьезно Рынок труда сегодня заинтересован в пополнении кадрами, адаптированными к современному производству. Для обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда приобретает особую актуальность проблема готовности студентов среднего профессионального образования к будущей трудовой деятельности. Основным видом работ, к которым допускаются техники нефтегазового дела, является эксплуатация скважин, а профессиональная деятельность зачастую осуществляется на опасных производственных объектах. А значит, от уровня сформированности профессиональной готовности у будущих техников нефтегазового дела зависит не только эффективность выполнения поставленных задач, но и уровень промышленной безопасности объекта работ, что делает данное исследование актуальным.

Целью данной статьи является повышение эффективности формирования профессиональной готовности к эксплуатации скважин будущих техников нефтегазового дела.

Научная новизна работы заключается в уточнении понятия «профессиональная готовность будущего техника нефтегазового дела к эксплуатации скважин» и в определении педагогических условий формирования профессиональной готовности к эксплуатации скважин будущих техников нефтегазового дела.

Анализ рынка цифровых продуктов показал, что существующие в настоящее время программные обеспечения не в полной мере подходят для формирования профессиональной готовности обучающихся в отделениях среднего профессионального образования. Практической значимостью данного исследования является разработка компьютерного тренажера, способного симулировать процессы, протекающие в ходе эксплуатации нефтяных скважин.

В начальных работах Д. Сьюпера профессиональная готовность рассматривается как «соответствие профессионального развития индивида и круга решаемых им проблем тому уровню и кругу, которых обычно достигают люди его возраста» [1]. Нестерова Л.В. профессиональную готовность определяет как «интегративное качество личности, выражающееся в готовности личности к самостоятельному выполнению действий в сфере заданных технологических процессов, способностью адекватного реагирования на системные изменения» [2]. Баранов В.М. профессиональную готовность видит как «показатель общей культуры личности, заключающийся в позитивной социальной ориентации человека и в значительной степени определяющий его нравственный облик, уровень мастерства, его профессиональную компетентность и надежность» [3]. В других научных источниках «профессиональная готовность рассматривается как интегративное понятие, включающее комплекс мотивационных образований, знаний, умений и способов деятельности обучающихся, обусловленных системой сформированных компетенций, ориентацией на ценностное отношение к профессиональной деятельности и устойчивой направленностью правосознания на ее успешное осуществление, соответствующей регуляцией поведения» [4].

Обобщая информацию из представленных источников, определим понятие «профессиональная готовность к эксплуатации скважин будущего техника» «как интегративное качество личности, способной реализовывать приобретенные знания и умения для эффективного производства работ с устройствами, предназначенными для сбора пластовых флюидов (нефти)».

Проанализировав отраслевые нормативно-регламентирующие документы, можно отметить, что рабочие специальности нефтегазодобывающей отрасли в основном привязаны к квалификации, получаемой по итогам выпускных квалификационных работ в учреждениях среднего профессионального образования. Очевидно, что большую часть объектов, на которых осуществляется трудовая деятельность технического персонала нефтегазовых предприятий, составляют нефтегазодобывающие скважины. Это значит, что в большинстве случаев основным показателем, определяющим эффективность труда технического персонала, является их профессиональная готовность к эксплуатации этих скважин. Согласно профессиональному стандарту, основной профессией, связанной с эксплуатацией нефтяных скважин, на которую назначается техник нефтегазового дела, является «профессия оператора по добыче нефти, газа и газового конденсата» [5].

Оператор на профессиональном уровне знает ход движения всех технологических операций, выполняемых рабочими смежных специальностей; умеет применять различные виды контрольно-измерительной техники; владеет методиками выполнения производственных операций.

Успешное формирование профессиональной готовности является одним из ключевых факторов, определяющих успешность профессиональной подготовки технического персонала нефтегазовой промышленности. Однако стоит отметить, что формирование профессиональной готовности к эксплуатации скважин будущих техников тесно связано с опытом успешной практической деятельности, которую студент в процессе профессиональной практики на предприятии и в учебно-профессиональной деятельности в должном объеме приобрести не может. Это связано с режимностью доступа к опасным производственным объектам нефтяной и газовой промышленности. В связи с этим возникла необходимость определения таких педагогических условий, которые будут способствовать эффективному формированию профессиональной готовности к эксплуатации скважин будущих техников нефтегазового дела. Одним из таких условий является разработка и внедрение компьютерного тренажера, способного моделировать процессы, протекающие в эксплуатируемой скважине.

В научной литературе понятие «тренажер» определяется как механизм, применяемый в процессе обучения или тренировок, состоящий из трех элементов [6]: конструктивный (трудовое место); модельный (моделирование процессов, протекающих в ходе осуществления трудовой деятельности); дидактический (созданная тренажером образовательная среда).

Реальный физический тренажер, способный моделировать работу настоящей нефтяной скважины, представляет собой конструкцию, устанавливаемую на отдельном полигоне. Основными недостатками данных тренажеров являются травмоопасность в ходе выполнения заданий и значительные материальные затраты со стороны образовательных организаций на приобретение и обслуживание. Поэтому в ходе исследования был рассмотрен альтернативный вариант в виде компьютерного тренажера, который отличается от стандартного тем, что модельный и дидактический компоненты реализовываются на базе персонального компьютера.

В научных источниках понятие «компьютерный тренажер» описывается как комплекс программно-аппаратных средств, предоставляющих обучающимся возможность выполнения практических действий с использованием средств имитации реальных или обобщенных систем и процессов» [7]. Основным недостатком компьютерного тренажера можно отметить отсутствие возможности передачи тактильных и силовых ощущений.

Компьютерный тренажер обладает рядом преимуществ: стоимость компьютерного оборудования дешевле стоимости моделей промысловых установок; габариты и особенности эксплуатации персональных компьютеров не требуют строительства отдельных полигонов; простота обслуживания и низкие требования к технической компетентности преподавателей; быстрая настройка параметров обучающей среды без необходимости замены элементов тренажера перед постановкой задач для обучающихся; компьютерный тренажер исключает опасность травмирования обучающегося при выполнении заданий в сравнении с использованием реальных тренажеров.

Существующие в настоящее время компьютерные тренажеры по своему функционалу не в полной мере применимы для формирования профессиональной готовности при обучении студентов профильным дисциплинам и подходят в большей степени для оценки компетентности профессиональных рабочих. Поэтому при обучении студентов среднего профессионального образования профильным дисциплинам был разработан авторский компьютерный тренажер, имитирующий работу нефтегазовой скважины.

Компьютерный тренажер представляет собой прикладное программное обеспечение, разработанное в среде языка программирования C#, способное моделировать рабочее или лабораторное место в цифровом виртуальном обучающем пространстве. Все объекты моделируемой среды (модели реальных фонтанных арматур, запорных устройств и иного оборудования скважин) являются доступными для взаимодействия с обучающимся посредством устройств ввода персонального компьютера (клавиатура, компьютерная мышь). Модели, в свою очередь, обладают реальными свойствами оригинальных объектов. Например, модели оборудования скважин обладают свойством останавливать моделированный процесс течения жидкости, что приводит к росту гидравлического давления внутри системы трубопроводов. На основании пройденного учебного материала посредством тренажера моделируется обучающая среда, состоящая из объектов, имитирующих реальное нефтепромысловое оборудование скважин.

Для определения степени сформированности профессиональной готовности к эксплуатации скважин был проведен эксперимент у студентов колледжа по направлению «Нефтегазовое дело» отделения среднего профессионального образования филиала Тюменского индустриального университета в городе Сургуте.

Эксперимент реализован без нарушения естественного хода учебно-воспитательного процесса, запланированного на 2020–2021 учебный год, в двух группах (контрольная и экспериментальная). Обучение контрольной группы проходило в традиционном формате. Процесс обучения профильным дисциплинам в экспериментальной группе дополнялся работой на платформе разработанного компьютерного тренажера. Для оценки уровня сформированности профессиональной готовности будущих техников нефтегазового дела к эксплуатации скважин были определены уровни: высокий, средний, низкий.

Диагностика уровня сформированности профессиональной готовности к эксплуатации нефтяных скважин в начале эксперимента показала, что студенты обеих групп в большей степени продемонстрировали низкий уровень ее сформированности, так как данный показатель составил 69% и 66% для экспериментальной и контрольной групп. Академическая успеваемость студентов экспериментальной и контрольной групп была сопоставима друг с другом. По результатам диагностики построена диаграмма (рис. 1).

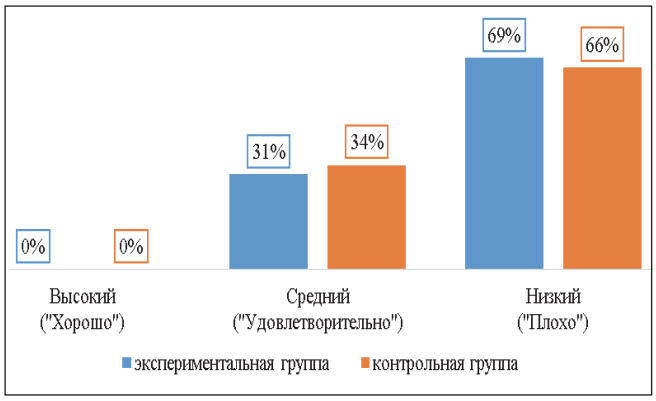


Рис. 1. Диаграмма распределения уровней сформированности профессиональной готовности к эксплуатации скважин по результатам начальной диагностики

В дальнейшем студенты контрольной группы проходили обучение согласно учебной программе, без внедрения компьютерного тренажера, с применением методов традиционного обучения.

Студенты экспериментальной группы проходили обучение профильным дисциплинам с внедрением компьютерного тренажера. Перед обучаемым формулировалась цель, для достижения которой необходимо выполнить ряд задач посредством взаимодействия с моделированной обучающей средой тренажера. Так, для достижения цели «запустить в работу скважину, оборудованную установкой электроцентробежного насоса» обучаемому необходимо было выполнить следующие задачи в обучающей среде компьютерного тренажера: проверить статус всех моделей запорных устройств фонтанной арматуры (задвижек), произвести запуск моделированной скважины, определить суточный дебит запущенной скважины. Данные задачи выполнялись посредством взаимодействия обучаемого с моделями оборудования нефтяных скважин в обучающей среде компьютерного тренажера с помощью клавиатуры и компьютерной мыши. В ходе выполнения поставленных задач компьютерный тренажер производил запись всех действий обучающихся, и по окончании работы преподавателем оценивалась правильность (целесообразность) выполненных действий.

Согласно результатам итоговой диагностики, студентами экспериментальной группы продемонстрирован уровень сформированности профессиональной готовности к эксплуатации скважин выше, чем студентами контрольной группы. Высокий уровень (21%) показали студенты экспериментальной группы, тогда как в контрольной данный показатель составил только 5%. Также стоить отметить значительное снижение низкого уровня в экспериментальной группе с 69% в начале эксперимента до 8% после внедрения компьютерного тренажера. В контрольной группе – с 66% до 50%. По данным результатам сформирована диаграмма (рис. 2).

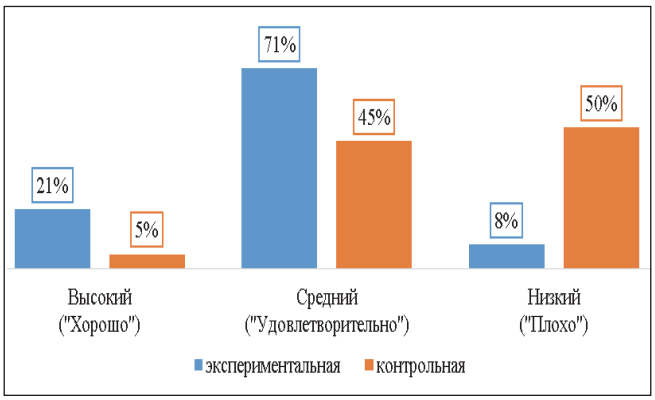


Рис. 2. Диаграмма распределения уровней сформированности профессиональной готовности к эксплуатации скважин по результатам итоговой диагностики

Уточненное понятие профессиональной готовности к эксплуатации скважин будущих техников нефтегазового дела обогатило теорию и практику профессионального образования, что составляет теоретическую значимость работы.

Для повышения эффективности образовательной деятельности в отделениях среднего профессионального образования созданный компьютерный тренажер позволил имитировать реальную производственную атмосферу в нефтегазовой отрасли, что отражает практическую направленность исследования.

Результаты экспериментальной работы позволили сделать вывод о том, что реализация педагогического условия, заключающегося в разработке и внедрении в учебный процесс компьютерного тренажера, повышает эффективность формирования профессиональной готовности к эксплуатации скважин будущих техников нефтегазового дела при обучении профильным дисциплинам.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка и внедрение обучающей компьютерной платформы, в которой реализован процесс моделирования системы сбора и подготовки нефти как сложного комплекса взаимосвязанных производственных процессов.

Библиографический список

1. Капина О.А. Формирование готовности к выбору профессии в старшем школьном возрасте. *Мир науки, куль туры, образования*. 2012; № 4: 164 – 167.
2. Нестерова Л.В. Формирование профессиональной готовности будущих специалистов технического профиля. *Наука и школа*. 2016; № 3: 89 – 92.
3. Баранов В.М. Формирование профессиональной готовности курсантов юридических вузов к оперативно-розыскной деятельности. *Вестник Белгородского юридического института МВД России*. 2007; № 1 (9): 95 – 97.
4. Дрянных Н.В., Лодкина Т.В. Трактовка понятия «профессиональная готовность» в контексте подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2021; № 1 (100): 180 – 195.
5. *Об утверждении профессионального стандарта «Оператор по добыче нефти, газа и газового конденсата*. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2020 N 642н (зарегистрирован в Минюсте России 20.10.2020 N 60475). Available at: https://docs.cntd.ru/document/566006502
6. Иорданский М.А., Мухин Н.А. Учебные компьютерные тренажеры – важный класс новых образовательных продуктов. *Вестник Мининского университета*. 2016; № 2 (15): 11.
7. Римашевский А.А., Ильин В.А. Военное образование в электронной среде. *Программные продукты и системы*. 2005: 34 – 36.

References

1. Kapina O.A. Formirovanie gotovnosti k vyboru professii v starshem shkol'nom vozraste. *Mir nauki, kul' tury, obrazovaniya*. 2012; № 4: 164 – 167.
2. Nesterova L.V. Formirovanie professional'noj gotovnosti buduschih specialistov tehnicheskogo profilya. *Nauka i shkola*. 2016; № 3: 89 – 92.
3. Baranov V.M. Formirovanie professional'noj gotovnosti kursantov yuridicheskih vuzov k operativno-rozysknoj deyatel'nosti. *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2007; № 1 (9): 95 – 97.
4. Dryannyh N.V., Lodkina T.V. Traktovka ponyatiya «professional'naya gotovnost'» v kontekste podgotovki studentov vuza k buduschej professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 1 (100): 180 – 195.
5. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Operator po dobyche nefti, gaza i gazovogo kondensata*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 22.09.2020 N 642n (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 20.10.2020 N 60475). Available at: https://docs.cntd.ru/document/566006502
6. Iordanskij M.A., Muhin N.A. Uchebnye komp'yuternye trenazhery – vazhnyj klass novyh obrazovatel'nyh produktov. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2016; № 2 (15): 11.
7. Rimashevskij A.A., Il'in V.A. Voennoe obrazovanie v `elektronnoj srede. *Programmnye produkty i sistemy*. 2005: 34 – 36.

Статья поступила в редакцию 21.03.22

УДК 372.881.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-90-92

***Zabudryaeva Yu.A.**, postgraduate, Moscow State University; teaching assistant, Moscow Power Engineering Institute (Moscow, Russia), E-mail: zabudryaeva96@mail.ru*
***Ostryakova A.G.**, teaching assistant, Moscow Power Engineering Institute (Moscow, Russia), E-mail: ostryakova_anna@mail.ru*
***Vahrusheva M.A.**, teaching assistant, Moscow Power Engineering Institute (Moscow, Russia), E-mail: vahrusheva.mariya@mail.ru*

LANGUAGE CLUB AS A TUTORIAL OF SPEAKING ACTIVITY OF STUDENTS IN ONLINE TRAINING. Description of a project of a distant language club for students of department faculty is presented in the article. The club is a type of the out-of-school activities aimed at adaptation foreigners to life in Russia and help them to overcome the language barrier. The club is having weekly meetings on different themes: family, study, online environment, emotions, hobbies, urban life, force majeure and etc. To prepare for meetings students use materials developed by their teachers that add lexical and grammatical minimum suggested in the majority of textbooks. Meetings contribute development of speaking, reading and listening skills and communicative competence. Types of language and speech exercises that used at the meetings are also detailed in the article. Based on the survey, the researchers make the attendance graphic and found the most interesting tasks for foreign students. In conclusion the authors consider the prospect of the language club development for students of different non-philological specialties that study core courses at universities.

Key words: **RFL, distance learning, language club, communicative competence.**

***Ю.А. Забудряева,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, асс., НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: zabudryaeva96@mail.ru*
***А.Г. Острякова,** асс., НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: ostryakova_anna@mail.ru*
***М.А. Вахрушева,** асс., НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: vahrusheva.mariya@mail.ru*

ЯЗЫКОВОЙ КЛУБ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

В статье представлено описание проекта дистанционного языкового клуба для студентов подготовительных факультетов. Клуб является курсом внеклассных занятий, призванных адаптировать иностранцев к жизни в России, а также помочь им преодолеть коммуникативный барьер. Клуб проходит в форме еженедельных встреч, посвященных различным темам: семье, учёбе, онлайн-среде, эмоциям, хобби, жизни в городе, форс-мажорным ситуациям и т.д. Для подготовки к встречам студенты используют разработанные преподавателем материалы, дополняющие предлагаемый большинством учебников лексико-грамматический минимум. Встречи клуба способствуют развитию у студентов навыков говорения, чтения, аудирования, а также межкультурной коммуникации. В статье рассмотрены также виды языковых, условно-речевых и собственно речевых упражнений, используемых на встречах клуба. На основе опроса учащихся составлены графики посещаемости клуба участниками встреч, выявлены наиболее интересные задания с точки зрения учащихся. В заключение авторами рассматривается перспектива дальнейшего развития языкового клуба для студентов нефилологических специальностей, проходящих обучения на основных курсах.

Ключевые слова: **РКИ, дистанционное обучение, языковой клуб, коммуникативная компетенция.**

Важнейшей задачей методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является формирование различных видов компетенций учащихся: языковой, лингвокультурологической, коммуникативной и др. Для полноценного общения на иностранном языке учащиеся должны овладеть всеми видами речевой деятельности: говорением, чтением, письмом и аудированием.

Цель методики обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, сводится к «формированию навыков и умений, позволяющих успешно осуществлять коммуникацию» [1, с. 18]. Успешное овладение иностранным языком обусловлено развитием коммуникативной компетенции, которая включает в себя и другие типы компетенций. В «Современном словаре методических терминов и понятий» коммуникативная компетенция определена как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [2, с. 118].

Существенную проблему для иностранцев, изучающих русский язык, представляет собой преодоление коммуникативных барьеров и выход в речь за пределами учебной аудитории. За неимением достаточного количества аудиторных часов задача развития коммуникативных навыков учащихся не реализуется в полной мере. В связи с этим целесообразно рассматривать возможность формирования коммуникативной компетенции в ходе внеаудиторной работы со студентами. А.Н. Щукин отмечал важность проведения подобной работы с учащимися, которая является значительным средством в достижении учебных целей и поддерживании интереса к изучаемому языку [3].

Одним из интерактивных методов организации внеурочной деятельности учащихся, направленной на формирование коммуникативной компетенции, является языковой клуб. Наиболее известной практикой ведения внеаудиторной деятельности можно считать разговорные и дискуссионные клубы. О пользе и преимуществах организации подобных клубов писали С.Э. Надха, Т.Н. Доминова, Д.А. Скубченко, М.С. Логинова. Исследователь Е.А. Сергиевская также отмечает, что после посещения встреч разговорного клуба учащиеся проявляют интерес к изучаемой дисциплине, становятся увереннее в себе и в целом получают положительные эмоции [4].

Стоит отметить, что разговорные и дискуссионные клубы являются широко применимой практикой на высоком уровне владения языком. На начальном этапе овладения иностранным языком полноценная коммуникация невозможна. Освоение базы РКИ на элементарном уровне требует значительного пополнения лексическими и грамматическими средствами языка. Наша статья посвящена описанию концепции языкового клуба для студентов, изучающих русский язык на подготовительных факультетах.

Актуальность исследования заключается в том, что оно посвящено одному из вариантов внеаудиторной работы, нацеленной на преодоление студентами коммуникативного барьера.

Новизна исследования состоит в том, что описанный вариант клуба предназначен для работы со студентами подготовительных факультетов, а также рассчитан на дистанционную работу.

Целью нашего исследования была разработка проекта языкового клуба и проведение педагогического эксперимента, призванного оценить результативность таких внеаудиторных занятий.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать существующий в методике РКИ опыт проведения разговорных клубов.
2. Разработать концепцию языкового клуба для студентов подготовительных факультетов.
3. Провести курс экспериментальных занятий в интернациональной аудитории.
4. Осуществить анкетирование с целью оценки результативности работы клуба.

В ходе работы над исследованием мы использовали следующие методы: метод анализа и синтеза информации, метод проектов, метод педагогического эксперимента и метод анкетирования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результат является полностью проработанной концепцией дополнительного языкового курса для иностранцев. Описанный вариант занятий может быть использован для развития языковых и коммуникативных навыков студентов в ситуации, когда материалов учебника для этого недостаточно.

Предлагаемый нами языковой клуб представляет собой активное взаимодействие между учащимися одного уровня и преподавателями, направленное на развитие продуктивных (преимущественно говорение) и рецептивных (аудирование) видов речевой деятельности. Задачами языкового клуба является реализация эффективной формы внеаудиторной работы, отвечающей целям формирования коммуникативной компетенции, преодоление трудностей, возникающих в процессе обучения иностранному языку, повышение общего уровня знаний.

Программа клуба рассчитана на студентов подготовительного факультета, находящихся на дистанционном обучении. Отличительной чертой языкового

клуба является адаптированность встреч под онлайн-формат обучения. Встречи проходят в дистанционном формате на платформе Webex.

Идея создания разговорных клубов в методике преподавания РКИ существует достаточно долгое время. Практика применения такой внеаудиторной деятельности учащихся осуществляется преподавателями русского языка во многих учебных организациях [5; 6]. В отличие от разговорных и дискуссионных клубов, нацеленных на работу с обучающимися базового и более высокого уровней владения русским языком, языковой клуб позволяет задействовать в образовательном процессе даже иностранцев, изучающих язык с нуля. Дружеская атмосфера, интерактивные и игровые упражнения, разнообразие языковых, речевых и коммуникативных заданий позволяют привлечь студентов к подобному проекту и достичь хороших результатов в освоении иностранного языка.

Программа языкового клуба рассчитана на два семестра. В первом полугодии основной целью клуба является пополнение лексического запаса учащихся за счет большого количества новых слов, которые не всегда встречаются в учебниках по РКИ, но часто употребляются в разговорной речи носителями языка. Учащиеся овладевают необходимыми навыками коммуникации в условиях бытовых ситуаций. Встречи второго семестра включают задание на развитие навыков аудирования, коммуникативные упражнения и создание групповых мини-проектов учащихся.

Встречи клуба посвящены темам бытовой, учебной и социально-культурной сфер общения. Тематическая направленность клуба включает следующие блоки:

1) знакомство, рассказ о себе («Это моя семья», «Мой дом», «Спорт – моя жизнь», «Мой день», «С утра до ночи и еще чуть-чуть»);

2) городская жизнь («Город-сказка», «Жизнь в городе. В магазине», «Куда поехать в каникулы?», «Купить или не купить?», «Куда пойдем сегодня?»);

3) еда и здоровье («Жизнь в городе. В кафе», «Что мы едим?», «Доктор, у меня проблемы...»);

4) учеба («Университет – мой второй дом», «Добро пожаловать!»);

5) праздники («С наступающим!», «Каждый день – праздник», «День Победы»);

6) дополнительные темы («В сети» – обсуждение дистанционного образования и социальных сетей; «Не было печали...» – непредвиденные ситуации и их решение; «Все профессии важны, все профессии нужны» – работа и подработка, составление резюме; «Я на седьмом небе от счастья» – выражение эмоций).

Упражнения, отрабатываемые на встречах языкового клуба, выстаиваются по определенной системе: от повторения лексико-грамматического материала к коммуникативно-ориентированным заданиям. Отдельно к каждой встрече преподаватели заранее готовят справочные материалы с новыми словами. Материалы для встречи рассчитаны на самостоятельную работу учащихся.

Все виды заданий условно можно разделить на три группы:

1) языковые лексико-грамматические (задание на соотнесение, заполнение пропусков, нахождение соответствий, выбор правильного ответа);

2) речевые (описание иллюстраций, обсуждения в виде вопросно-ответной формы, работа с инфографикой);

3) коммуникативные задания (составление диалогов или мини-проектов).

Структура встреч включает лексико-грамматические задания для повторения новой и ранее усвоенной на встречах клуба и аудиторных занятиях лексики и грамматики. В качестве разминочных упражнений и заданий на формирование лексико-грамматических навыков преподавателями привлекаются игры, выполненные в электронных учебных ресурсах Wordwall.net, LearningApps.org, Genially.ly, Mentimetr.com, OnlineTestPad.com. Студенты работают все вместе: отвечают устно или письменно в чате. На встречах приветствуется работа с чатом, поскольку некоторые студенты, у которых сохраняется страх преодоления коммуникативного барьера, могут фиксировать свои ответы в письменной форме и таким способом проявлять активность на встречах.

Речевые упражнения включают в себя работу с иллюстрациями разного типа. Это описание рисунков, работа с картами (встречаются в блоке тем о городской жизни) и инфографикой. Подобные типы заданий способствуют развитию речевых умений учащихся и формируют логическое мышление. Более того, работа с картами и инфографикой для многих студентов является новой, поэтому вызывает еще больший интерес к обсуждаемой теме.

Одним из важнейших компонентов встреч языкового клуба является обязательное наличие заданий по аудированию. Как отмечает И.А. Гончар, обучение аудированию должно представлять процесс, который вызовет у учащихся желание слушать и думать [7]. С целью привлечения внимания учащихся, повышению их интереса к заданию все аудиозаписи сопровождаются визуальным рядом. Преподаватели самостоятельно записывают аудио и монтируют видео для встреч клуба. Проверка аудиотекстов проводится в форме игровых упражнений соревновательного характера, выполненных с помощью ресурсов Kahoot и Quizizz. Каждый участник встречи отвечает на вопросы самостоятельно, результаты и имена победителей фиксируются на экране преподавателя, их же могут увидеть и участники по завершении игры.

Заключительным этапом встречи является работа в группах (в онлайн-комнатах), где учащиеся строят свои диалоги, проводят обсуждения и совместную работу над проектами. На уровне А1 учащиеся проводят диалоги по представленному в предыдущих заданиях (обычно в аудировании) образцу. Приветствуется самостоятельное составление диалогов в условиях заданной речевой ситуации. На уровне А2 и выше заключительным заданием становится создание собственных групповых проектов учащихся, например, составление совместного резюме для персонажа (тема «Все профессия важны...»), обсуждение плюсов и минусов проживания в общежитии и арендованной квартире («Здравствуйте, я хочу...»), обсуждение решений выхода из непредвиденных ситуаций («Не было печали»), проектирование идеального города («Город-мечта, город-сказка»).

Коммуникативные задания студенты выполняют в отдельных онлайн-комнатах, которые создает организатор встречи. Группы работают в отдельной «комнате», организатор следит за процессом выполнения заданий, переходя из одной «комнаты» в другую. По завершении заданий работа в онлайн-комнатах завершается организатором, и участники возвращаются в основной сеанс.

Как отмечают преподаватели, работающие в группах подготовительного факультета, после регулярных посещений языкового клуба учащиеся используют лексику, изученную на встречах клуба. Некоторые студенты чувствуют себя более уверенно на основных занятиях и проявляют больший интерес к теме.

По завершении первого семестра среди студентов подготовительного факультета был проведен опрос о качестве работы языкового клуба. В опросе приняли участие 15 человек. Студентов попросили оценить качество работы клуба и пользу предложенных тем, а также отметить наиболее интересные моменты встреч.

Ниже представлена диаграмма посещаемости студентов (см. рис. 1).



Рис. 1. Количество участников, посетивших встречи клуба

В диаграмме отражены результаты опроса студентов, которые согласились заполнить анкету, при этом общее количество зарегистрированных и подавших заявку на участие в языковом клубе достигает 24 человек. В среднем на каждой встрече клуба присутствовали от 5 до 10 человек. Некоторые из участников, находившихся в родной стране, не посещали встречи клуба по причине плохой связи.

Результаты опросы о встречах языкового клуба представлены в табл. 1.

Согласно результатам опроса большая часть учащихся подготовительного факультета главной целью посещения языкового клуба считает получение новых знаний. Поскольку количество часов, отведенных на изучение языка, ограничено, невозможно охватить весь объем учебного материала на занятиях в аудитории. Благодаря встречам клуба учащиеся могут пополнить активный и пассивный лексический запас.

Таблица 1

Результаты опроса участников ЯК

Статистика	Почему вы ходите на встречи клуба?	Самые интересные задания	Самые неинтересные задания
Ответили 7–8 респондентов	Получать новые знания и изучать русский язык	Аудирование и игры Kahoot и Quizizz	Отметили, что все задания нравятся
Ответили 3–6 респондентов	Улучшить русскую речь	Работа в онлайн-комнатах	
Ответили 1–2 респондента	Только из интереса к подобному формату	Задания на отработку лексико-грамматических и речевых навыков	Отметили, что из-за плохого интернет-соединения не всегда удобна работа в онлайн-комнатах и игровые задания

Так, 33% участников опроса отметили важным улучшение качества устной речи на иностранном языке: на встречах студенты получают возможность пообщаться с представителями других учебных групп, найти новых друзей и отработать модели речевого поведения в социально-бытовых ситуациях. Только 15% отметили, что у них вызывает интерес сам проект языкового клуба и необычная подача материала.

Самыми интересными участники считают задания на развитие навыков аудирования и говорения. 47% отметили, что особого внимания заслуживают аудио- и видеотексты с игровой формой проверки услышанного, 33% считают необычным заданием работу в мини-группах, 20% назвали важной практику лексико-грамматических навыков.

Несмотря на многие преимущества языкового клуба, минусом является вероятность неустойчивого соединения и потери связи. Как показывает практика, почти на каждой встрече один участник сталкивается с подобной проблемой. Именно поэтому важным условием посещения языкового клуба является стабильное подключение, от которого главным образом зависит успешность и эффективность проведения встреч.

Практическую пользу тем также оценили участники опроса. Соотношение голосов представлено в диаграмме на рис. 2.

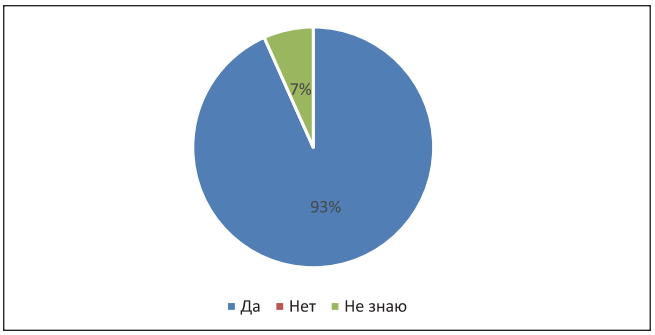


Рис. 2. Полезны ли материалы для жизни и учебы?

Участники отметили, что встречи и материалы клуба помогают выучить новую лексику, повторить грамматику русского языка, улучшить устную речь и узнать больше информации о культуре России и жизни в стране.

В результате проведения исследования и опроса участников мы пришли к выводу, что языковой клуб является эффективной формой внеаудиторной работы при формировании у иностранных учащихся речевой деятельности. Встречи клуба позволяют вводить новый материал, который не всегда может охватить преподаватель за время аудиторных занятий, развивать грамматические, речевые и коммуникативные навыки студентов, знакомить с культурой страны и таким образом способствовать адаптации к жизни в России.

Несмотря на возможность возникновения проблем технического характера, в целом встречи языкового клуба представляют собой удобный формат взаимодействия между преподавателями и студентами, а также между студентами разных стран, так как удаленное подключение доступно участникам клуба практически из любой точки мира.

Структура встреч и актуальность обсуждаемых тем вызывают живой интерес участников клуба и открывают новые возможности для изучения иностранного языка.

Предложенный нами проект языкового клуба рассчитан на студентов подготовительных факультетов. Одной из перспектив развития проекта является подготовка схожих по форме занятий для студентов уровня В1+. Во многих вузах (особенно нефилологических) ощущается острая нехватка практики «бытовой» лексики. На занятиях студенты, как правило, изучают язык специальности, а пополнение разговорного словарного запаса происходит за счёт самостоятельной работы. В таких условиях проведение языкового клуба с использованием заранее подготовленных лексико-грамматических материалов кажется более чем оправданной формой обучения. Детальной проработке концепции языкового клуба для уровня В1+ должно быть посвящено отдельное исследование, где будут учтены все нужды и потребности высокоуровневых студентов.

Библиографический список

1. Васильева Т.В., Левина Г.М., Ускова О.А. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам. *Русский язык за рубежом*. 2012; Выпуск № 4 (233): 17 – 23.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. *Теория и практика обучения языкам*. Москва: Русский язык. Курсы, 2018.
3. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2017.
4. Сергиевская Е.А. Дискуссионный клуб как средство развития иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей. *Наука как движущая антикризисная сила: инновационные преобразования, приоритетные направления и тенденции развития фундаментальных и прикладных исследований:* сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: КультИнформПресс, 2016: 71 – 72.
5. Доминова Т.Н., Скубченко Д.А. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов на занятиях в «Языковом кафе». *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2018; Т. 7, Выпуск 26: 25 – 34.
6. Косарева Е.В., Масленникова З.С. Разговорный клуб: опыт внеаудиторной работы с иностранными студентами. *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся:* материалы IV Международной научно-методической конференции. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016: 54 – 59.
7. Гончар И.А. Модель обучения аудированию иноязычного текста. *Мир русского слова*. 2010; Выпуск 1: 86 – 92.

References

1. Vasil'eva T.V., Levina G.M., Uskova O.A. Esche raz o kommunikativnoj kompetencii: vozvraschenie k istokam. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2012; Vypusk № 4 (233): 17 – 23.
2. Azimov `E.G., Schukin A.N. Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij. *Teoriya i praktika obucheniya yazykam*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2018.
3. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2017.
4. Sergievskaya E.A. Diskussionnyj klub kak sredstvo razvitiya inoyazychnoj kompetentnosti studentov neyazykovyh special'nostej. *Nauka kak dvizhuschaya antikrizisnaya sila: innovacionnye preobrazovaniya, prioritetnye napravleniya i tendencii razvitiya fundamental'nyh i prikladnyh issledovanij:* sbornik nauchnyh statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Kul'tInformPress, 2016: 71 – 72.
5. Dominova T.N., Skubchenko D.A. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii inostrannyh studentov na zanyatiyah v «Yazykovom kafe». *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2018; T. 7, Vypusk 26: 25 – 34.
6. Kosareva E.V., Maslennikova Z.S. Razgovornyj klub: opyt vneauditornoj raboty s inostrannymi studentami. *Problemy prepodavaniya filologicheskih disciplin inostrannym uchaschimsya:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Voronezh: IPC «Nauchnaya kniga», 2016: 54 – 59.
7. Gonchar I.A. Model' obucheniya audirovaniyu inoyazychnogo teksta. *Mir russkogo slova*. 2010; Vypusk 1: 86 – 92.

Статья поступила в редакцию 15.03.22

УДК 378:17.02 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-92-95

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

SPIRITUAL AND MORAL BASES OF EDUCATION OF STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS. The content of the article reveals the role and significance of spiritual and moral education of students in the pedagogical process. The essence of the concept of spirituality and its manifestation in social processes are clarified. Spiritual and moral security in society is revealed as an important priority of national security. The content of spiritual and moral education and the direction of its implementation in educational activities are determined. The ways of spiritual and moral education through the formation of such personality structures as value orientations and needs are proposed. The principles and patterns of spiritual and moral education of the individual are revealed. The method of spiritual and moral development of student youth is revealed through the proposed directions, forms and methods of education. Results of a pedagogical experiment confirming the effectiveness of the proposed approach are given.

Key words: **spiritual and moral education, spirituality, morality, student youth, regularities, principles of spirituality education, methods of spiritual and moral education.**

Б.А. Федулов, *д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*
Д.О. Заречнев, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: zarechnev1964@mail.ru*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Содержание статьи раскрывает роль и значение духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в педагогическом процессе. Уточнена сущность понятия «духовность» и ее проявление в общественных процессах. Духовно-нравственная составляющая в обществе раскрывается как важный приоритет национальной безопасности. Определено содержание духовно-нравственного воспитания и направления его реализации в образовательной деятельности. Предложены пути духовно-нравственного воспитания через формирование таких структур личности, как ценностные ориентации и потребности. Выявлены принципы и закономерности духовно-нравственного воспитания личности. Раскрыта методика духовно-нравственного развития студенческой молодежи через предложенные направления, формы и методы воспитания. Приведены результаты педагогического эксперимента, подтверждающего эффективность предлагаемого подхода.

Ключевые слова: **духовно-нравственное воспитание, духовность, нравственность, студенческая молодежь, закономерности, принципы воспитания духовности, методика духовно-нравственного воспитания.**

Современное состояние Российского общества выдвигает новые требования к воспитательному процессу. В основных программных документах его цель определена как духовно-нравственное развитие личности. Актуальность данного вопроса приобрела особое значение после выделения президентом России В.В. Путиным новых фундаментальных проблем, имеющих жизненно важное значение для нашей страны и каждого ее гражданина. Одна из них озвучена следующим образом: «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи – дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились» [1].

Сегодня становится все более очевидным, что в решении проблем общественного развития принципиальное значение приобретают духовно-нравственные качества и способности личности, которые, в свою очередь, закладываются образованием. Поэтому все современные воспитательно-образовательные программы основной целью ставят создание условий для духовно-нравственного развития личности, без чего невозможна ее полная самореализация в социуме. Но без наличия в системе образования четких и объективных духовных основ этих целей достичь затруднительно, что воплощается в образе жизни и определяет актуальность данного исследования.

Своеобразие переходного периода, переживаемого Российским обществом, негативно отразилось на духовном и социальном развитии значительной части населения страны. Этот факт ставит всей системе образования качественно новые задачи в области духовного и физического воспитания. Подлинное обновление – это, прежде всего, освобождение духа именно в его традиционном понимании – как носителя и творца образа жизни. Сегодня как никогда духовность имеет все шансы пропитать всю социально-культурную сферу, но в то же время предъявляет к ней новые высокие требования.

Основная проблема заключается в том, что пока в обществе созданы лишь условия для освобождения духа, акцент делается на свободе, а именно – духовности как основы творчества и созидания жизни. Сегодня ведется лишь поиск путей реализации подлинной свободы, Известно, что любая свобода имеет свои пределы, и если не считаться с ними, то она способна и разрушать, в том числе и то, ради чего она создавалась. Поэтому образовательная деятельность объективно нуждается в определении сущности духовности и бездуховности, соотношении материального и духовного в человеке, имеющего или утратившего подлинно гуманистические цели и смысл.

Изучение отечественных и зарубежных источников [2; 3] показало, что в педагогической науке нет общепринятых методик по развитию духовности в структуре личности студенческой молодежи. Остаются неразрешенными следующие противоречия между:

– потребностями общества в духовно-нравственной развитой личности и недостаточной разработанностью этого вопроса как в теоретическом, так и в методическом аспектах;

– необходимостью учёта личностных особенностей каждого человека, активизации процесса духовного развития и сложившимся отрывом в социальном, психологическом, физическом от духовного воспитания молодёжи;

– несоответствием в отношения населения к своему уровню духовного развития и реальным положением дел в этой области.

Нахождение путей разрешения данных противоречий определило цель исследования, которая состоит в том, чтобы выявить основы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи и определить направления их реализации.

Материальная жизнь общества – это проявление и отражение ее духовной составляющей. В отличие от материальной жизни духовная определяется ценностями, которые живут в ведущих идеях. Идеи, реализуемые в жизни, извлекаются из исторического опыта, они могут быть верными или искаженными, что определяет прогресс или деградацию общественного развития. Системно-исторический анализ на основе аксиологического подхода может приблизить к объективному отражению действительности.

Методология исследования ценностных основ духовности базируется на анализе процесса сосуществования и развития мегасистемы «личность – нация – государство – общество – природа» и таким образом выявляет объективные ценности и потребности.

Педагогика как прикладная наука, ставящая цель решения задачи духовного воспитания человека, нуждается в системном, целостном определении личности. Так, в работе личность определяется как устойчивая система социально значимых и общественно полезных качеств, основные ее свойства – общественно полезный субъект и социально значимая индивидуальность. Поэтому личность должна приобрести в процессе развития внутренние причины, которые формируются в системообразующих структурах личности, таких как ценностные ориентации и система потребностей.

Решение этой задачи в образовательных организациях предлагается осуществлять путем интериоризации в личностные структуры ценностно-смысловые формы, такие как духовные потребности и нравственные ценностные ориентации, то есть структуры, которые определяют качества духовно-нравственного субъекта, а также с развитием качеств, характеризующих индивидуальность, которая, так же как и свойство субъекта, является составляющей характеристикой личности.

Общеизвестно, что жизнеспособность любой социальной системы зависит от состояния ее материальных и идеальных процессов, которые определяются духовной составляющей. В обеспечении безопасности общества одна из ведущих ролей принадлежит духовно-нравственному воспитанию, которое выделяется в одну из важнейших задач учебно-воспитательного процесса и решается применением современных активных методов [4, с. 205].

Выполнение данной сложнейшей задачи, прежде всего, зависит от идеологических основ, которые преобладают в обществе, так как требуются принципиальные коррективы существующих политических, правовых, социальных и экономических решений, без которых что-либо изменить в существующей ситуации проблематично.

Решение проблемы духовного возрождения нации зависит от многих факторов – это уровень развития экономических отношений, культуры и образования. Сложность выполнения данной задачи состоит еще и в том, что категория «духовность» в науке пока не нашла однозначного определения.

Содержание духовности рассматривалось во многих исследованиях, обобщая их для современных условий, можно понимать ее как системообразующее новообразование в структуре личности человека, определяя его гуманистическую направленность.

К духовным потребностям в нашем исследовании отнесены следующие:

– потребность познания – она проявляется в устойчивой внутренней мотивации к обучению, поиску нового;

– потребность созидания – определяет цель деятельности как создание материальных и духовных ценностей;

– потребность служения – нужда в благотворительной деятельности, содействие в развитии, начиная от своей семьи до государства;

– единение – признание и уважение к людям различных убеждений, вероисповеданий, национальностей в многонациональном государстве;

– самосовершенствование – постоянный поиск путей реализации своего духовного, социального и физического формирования. Данные потребности в процессе духовно-нравственного развития занимают ведущее положение в иерархии потребностей человека.

Следующим компонентом в структуре личности, определяющим духовно-нравственное развитие, выступают гуманистические ценностные ориентации. Эта категория определяется как индивидуальные ценностные установки, они формируются жизненным опытом стихийно или под воздействием социального воспитания, имеющего гуманистическую направленность. Ценностные ориентации определяют отношение человека к другим людям, деятельности, обществу, природе и могут проявляться как гуманные или негуманные, социальные и асоциальные, нравственные и безнравственные.

В исследовании были выделены следующие закономерности: взаимосвязь социальных и педагогических задач; включение личности в активную социально-культурную деятельность; сочетание процессов воспитания и самовоспитания; личностно ориентированное взаимодействие, реализуемое в педагогическом процессе.

К специфическим особенностям духовно-нравственного воспитания следует отнести:

– в содержательном плане – сочетание духовно-нравственного и личностно-профессионального развития;

– в организационном – реализация системного, комплексного и дифференцированного подходов;

– в методическом – применение методов квазипрофессионализации, алгоритмизации и синергетичности в воспитывающем обучении;

– в гностическом – самореализация, самоактуализация и опережающее отражение сознания, личной социальной ответственности.

Основными принципами, реализующими духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи, выступают следующие:

1. Неразрывная связь воспитательной деятельности с жизнью, с профессиональными задачами.

2. Самоактуализация и самореализация личности в педагогическом процессе.

3. Развитие качеств субъекта и индивидуальности, инициативы и самодеятельности.

4. Преемственность и последовательность в освоении культурного наследия.

5. Дифференцированный подход к различным социально-демографическим группам.

В структуре личности объектами духовного развития определены следующие внутренние структуры: эмотивная, когнитивная и коннотативная. Данные структуры определяют мотивацию и отношение личности к практической деятельности через качества и способности при условии, если они целенаправленно формируются в образовательной деятельности.

Методика духовно-нравственного развития личности должна включает следующие направления: развитие духовной культуры, социальное и физическое совершенство, реализацию теологических нравственных основ, а также совершенствование содержания учебных общественных дисциплин. Каждая дисциплина, раскрывающая духовно-нравственное воспитание, в качестве обязательного минимума должна определять такие дидактические единицы, как теоретические основы духовно-нравственного развития; духовные основы жизнедеятельности; содержание гуманистических ценностных ориентаций; содержание идеальных потребностей.

Нами предлагается определение основ духовности, в которых эта категория синтезируют теологический подход как критерии добра и зла, закрепленные в христианских заповедях, и нравственные православные основы, творящие и преобразующие мир, а также светское представление, раскрывающее ее через культуру, науку, искусство, и как информационно-энергетическое поле, которое обеспечивает гармоничный обмен энергией и информацией человека, общества и природы [5, с. 83].

Следовательно, с точки зрения науки к духовности следует отнести информационные и энергетические процессы, определяющие состояние той или иной материальной субстанции, и, что важно, духовно только то, что реализует взаимный, гармоничный обмен энергией и информацией субъекта с другими субъектами и со всем окружающим миром. По сути, душа человека с этой точки зрения имеет энергоинформационную сущность. Реализация проявления духовности в гармоничном сочетании интересов и потребностей каждого человека, общества и природы, что должно быть критерием нравственности.

Теоретическое решение поставленной задачи состоит в определении исходных позиций для нравственной оценки добра и зла при раскрытии содержания духовность как феномена культуры. С учетом данного подхода для духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи эти основы должны реализоваться в компонентах педагогической системы: концептуальных, организационных, содержательных, дидактических, коммуникативных и гностических, при этом преподаватель должен являться референтом и идеалом личности для обучающихся.

Обосновано, что методика духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи должна включать такие направления, как ориентация деятельности образовательных организаций на духовно-нравственное развитие студенческой молодежи, основанной на общенациональных российских ценностях [3, с. 148]; реализация различных средств культуры и массовой информации в пропаганде исторических духовных традиций нашего народа; раскрытие понимания нравственности в проявлениях социальной и профессиональной практике; реализация методов самовоспитания студенческой молодежи, а также комплексная реализация различных ролевых методов в воспитательном процессе [6, с. 96]; формирование в единстве духовных и физических компонентов в структуре личности студенческой молодежи.

Существенным в духовно-нравственном воспитании является наполнение основных форм образовательной деятельности социальным содержанием. Так, индивидуальные формы должны реализовываться как социально-индивидуальные и осуществляться на основе дифференциации молодежи, учитывая их интересы, уровень развития, вкусы, особенности восприятия информации и т.п. Целью должно выступать повышение уровня сформированности в ценностных ориентациях личности – общенациональных российских ценностей, а также развитие социально значимых качеств. Групповая форма работы должна реализовываться как социально-коллективная и строится на учете общих и особенных качеств, в том числе и социальных интересов всех молодых людей и одновременно каждого в отдельности. Фронтальная форма воспитательной работы должна проявляться как социально значимая и общественно полезная. Такой подход обеспечит решение такой задачи духовно-нравственного воспитания, как развитие гуманистических ориентаций и идеальных потребностей студенческой молодежи.

С учетом рассмотренных особенностей воспитательного процесса, обеспечивающего духовно-нравственное развитие личности, основными современными методами его реализации следует выделить:

– синергетические, реализующие условия самоорганизации внутренних структур личности и формирующие внутреннюю мотивацию на социально значимую и общественно полезную деятельность, при этом воспитание переходит в самовоспитание, но лишь на определённом уровне активности и развития личности [4, с. 206];

– контекстные, обеспечивающие тесную связь теоретических положений с социальной и профессиональной деятельностью;

– интерактивные, которые посредством взаимодействия обучающихся способствуют развитию общественных потребностей и ценностей;

– личностно ориентированные, позволяющие формировать личность как гуманистического субъекта и нравственную индивидуальность. Отдельной проблемой является оценка уровня воспитанности, здесь возможно предложить периодическую, анонимную, взаимную оценку развиваемых качеств среди обучающихся в одной группе, которая в большей степени будет соответствовать объективности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Барнаульского юридического института МВД России и Алтайского государственного института культуры. Исследование степени духовно-нравственного развития студента осуществлялось с учетом разработанных квалиметрических характеристик, позволяющих определить уровень развития когнитивной, конативной и мотивной структур личности. Оценка степени духовного развития студента осуществлялась по анкетным данным, аттестациям, самооценке, взаимооценке в группе, оценке со стороны преподавателей и по результатам тестирования.

Их содержание отражено в четырех уровнях: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый. Проведенный анализ опытно-экспериментальной работы выявил значительный рост по всем выделенным критериям в экспериментальной группе студентов, в которой реализовывалась предложенная методика по духовно-нравственному воспитанию. В процентном содержании рост по когнитивному критерию составил 28%, по конативному – 268%, по эмотивному – 29%, валидность полученных значений была подтверждена статистическим методом хи-квадрат.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи в педагогическом процессе должно основываться на духовности, то есть определяться ценностями и потребностями систем самого высокого порядка, такими как личность, нация, государство, общество, которые должны быть персонализированы и конституализированы в мировоззренческих основах российского общества.

Библиографический список

1. *Послание Федеральному Собранию Российской Федерации*. 12 декабря 2013 года. Москва, Кремль. Available at: https://www.prlib.ru
2. Ринпоче Л.С. *Учение о пустоте и взаимосвязанном происхождении*. Москва: Ориенталия. 2015.
3. Федулов Б.А., Заречнев Д.О. Особенности воспитания будущих сотрудников полиции на общенациональных российских ценностях. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2014; № 14-2: 147 – 149.
4. Заречнев Д.О., Левченко А.А., Федулов Б.А. Особенности реализации активных методов при обучении личной безопасности сотрудников полиции. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.
5. Ильичева И.М. *Психология духовности*. Москва – Воронеж: МПСИ. 2000.
6. Калинин С.В., Федулов Б.А., Чернов Ю.Н. Применение ролевых игр в воспитательной работе с будущими сотрудниками полиции. *Вестник БЮИ МВД России*. 2014; № 1 (26): 94 – 96.

References

1. *Poslanie Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii*. 12 dekabrya 2013 goda. Moskva, Kreml'. Available at: https://www.prlib.ru
2. Rinpoche L.S. *Uchenie o pustote i vzaimosvyazannom proishozhdenii*. Moskva: Orientaliya. 2015.
3. Fedulov B.A., Zarechnev D.O. Osobennosti vospitaniya buduschih sotrudnikov policii na obschenacional'nyh rossijskih cennostyah. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2014; № 14-2: 147 – 149.

4. Zarechnev D.O., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Osobennosti realizacii aktivnyh metodov pri obuchenii lichnoj bezopasnosti sotrudnikov policii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.
5. Il'icheva I.M. *Psihologiya duhovnosti*. Moskva – Voronezh: MPSI. 2000.
6. Kalinin S.V., Fedulov B.A., Chernov Yu.N. Primenenie rolevyh igr v vospitatel'noj rabote s buduschimi sotrudnikami policii. *Vestnik BYuI MVD Rossii*. 2014; № 1 (26): 94 – 96.

Статья поступила в редакцию 12.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-95-98

***Morgacheva N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia), E-mail: biokafe@yandex.ru*

IMPROVEMENT OF LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WHEN STUDYING NATURAL SCIENTIFIC DISCIPLINES BASED ON THE APPLICATION OF VISUALIZATION METHODS. The article is aimed at studying didactic capabilities of visualization methods in the educational and cognitive activities of students in the study of natural sciences. This research examines a limited range of visualization methods that have a didactic potential in the study of natural sciences: the method of reference signals (reference notes), which goes back to the technology of V.F. Shatalov; the method of frames and the method of mind maps (mental maps) by T. Buzan. To test the effectiveness and identify the features of the application of visualization methods in the study of natural science disciplines, a formative experiment was carried out on the basis of the Institute of Mathematics, Science and Technology of the Bunin Yelets State University in 2016–2021. The study involved 238 students – future teachers of chemistry, biology, geography enrolled in the 1st year of studies for obtaining a bachelor's degree. The main results of the experiment are presented in the article. It is found that the use of visualization methods has a great influence on the development of cognitive activity and independence, reproductive thinking. The main problems of using these methods are associated with the didactic possibilities of forming the productive thinking of students. The study confirmes the effectiveness of only the frame method in solving this problem.

Key words: **visualization methods, natural sciences, method of reference signals (reference notes), method of frames, method of mind maps.**

***Н.В. Моргачева**, канд. пед. наук, доц., Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: biokafe@yandex.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Статья нацелена на изучение дидактических возможностей методов визуализации в учебно-познавательной деятельности студентов при изучении естественнонаучных дисциплин. В настоящем исследовании рассматривается ограниченный круг методов визуализации, имеющих дидактический потенциал при изучении естественнонаучных дисциплин: метод опорных сигналов (опорных конспектов), восходящий к технологии В.Ф. Шаталова; метод фреймов и метод интеллект-карт (ментальных карт) Т. Бьюзена. Для проверки эффективности и выявления особенностей применения методов визуализации при изучении естественнонаучных дисциплин был проведен формирующий эксперимент на базе института математики, естествознания и техники Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина в 2016–2021 гг. В исследовании приняли участие 238 студентов – будущих учителей химии, биологии, географии, обучающихся на 1 курсе бакалавриата. Основные результаты эксперимента представлены в статье. Установлено, что применение методов визуализации имеет большое влияние на развитие познавательной активности и самостоятельности, репродуктивного мышления. Основные проблемы использования данных методов связаны с дидактическими возможностями формирования продуктивного мышления студентов. Исследование подтвердило эффективность только метода фреймов в решении данной задачи.

Ключевые слова: **методы визуализации, естественнонаучные дисциплины, метод опорных сигналов (опорных конспектов), метод фреймов, метод интеллект-карт.**

Совершенствование учебно-познавательной деятельности обучающихся является, по сути, «вечной» задачей методики обучения. На каждом уровне образования данная задача трансформируется с учетом специфики образовательной деятельности, а также возрастных особенностей обучающихся.

Традиционно качество учебно-познавательной деятельности определяется по внешним и внутренним критериям. К внешним критериям относятся качество обучения и успеваемость, к внутренним – учебная мотивация, познавательная активность, познавательная самостоятельность, прочность результатов обучения, уровень сформированности репродуктивного и продуктивного мышления и т.д. [1; 2].

В высшем образовании достижение высоких показателей по данным критериям в учебно-познавательной деятельности студентов является одним из ключевых приоритетов, поскольку качество профессиональной подготовки выпускника напрямую коррелирует с его конкурентоспособностью. При переходе российской высшей школы на двух-, трехуровневую систему подготовки («бакалавриат – магистратура») потребовалось интенсифицировать процесс обучения студентов ввиду сокращения по сравнению со специалитетом объема контактной нагрузки.

Проблема интенсификации процесса обучения актуализируется также в разрезе интегральных направлений бакалавриата. Так, в Елецком государственном университете имени И.А. Бунина реализуется ОПОП по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование» (направленность/профиль Химико-биологическое образование, География). Предметная подготовка будущего учителя химии, биологии, географии имеет ключевую особенность: в предметную область включены все естественнонаучные дисциплины. Как следствие, возникает закономерная потребность интенсифицировать учебно-познавательную деятельность студентов для достижения высокого качества образования.

Ответом на данные методические вызовы всегда было то, что рассматривались педагогические технологии и методы обучения. Среди достаточно большого массива методического и технологического инструментария выделяются технологии и методы, позволяющие интенсифицировать образовательный процесс. В особую группу можно отнести методы визуализации, как отмечают Б.М. Берсиров, А.Б. Бгуашев, К.И. Бузаров, К.Д. Чермит, реализующие наиболее полно принцип наглядности в современной дидактике [3].

Методы визуализации обладают мощным потенциалом в формировании прочных знаний, осуществлении процесса их перевода в регистр мыследеятельности. В контексте теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина именно за счет визуальных конструктов осуществляется перенос внешних материальных действий во внутренний план восприятия, представлений и понятий [4].

В настоящем исследовании мы рассматриваем ограниченный круг методов визуализации, имеющих дидактический потенциал при изучении естественнонаучных дисциплин: метод опорных сигналов (опорных конспектов), восходящий к технологии В.Ф. Шаталова [5]; метод фреймов и метод интеллект-карт (ментальных карт) Т. Бьюзена [6].

В данном контексте целью статьи является исследование дидактических возможностей методов визуализации в учебно-познавательной деятельности студентов при изучении естественнонаучных дисциплин.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- определить особенности применения методов визуализации при изучении естественнонаучных дисциплин;
- разработать диагностический инструментарий;
- экспериментально проверить эффективность методов визуализации при изучении естественнонаучных дисциплин.

В качестве ключевого метода исследования выступил формирующий эксперимент.

Особенности применения методов визуализации при изучении естественнонаучных дисциплин

Метод опорных сигналов (опорных конспектов) базируется на преобразовании учебной информации в виде знаково-символьной наглядности с последующим выстраиванием воспроизведения этой информации студента по опорному конспекту. Опорный сигнал – это символ, представленный в виде схемы, знака, формулы, таблицы, диаграммы, алгоритма, ключевых слов и т.д., несущий конкретную информацию об объекте или явлении [7]. Опорные сигналы образуют

опорный конспект, который посвящен, как правило, одной крупной теме, например, в рамках учебной дисциплины «Ботаника»: «Строение растительной клетки», «Современная система органического мира. Понятие о таксономических единицах», «Гаметофитная и спорофитная линия эволюции высших споровых растений» и т.д.

Метод опорных сигналов, адресованный школьникам для использования, при реализации в учебном процессе имеет свою последовательность: проведение установочного урока, изучение параграфа учебника и составление опорного конспекта учителем, перенос опорного конспекта в рабочие тетради учащимися, ответы учащихся по опорных конспектам и т.д. [8].

Применительно к системе высшего образования работу по методу опорных конспектов необходимо переформатировать, поскольку в соответствии с возрастными особенностями студентов требуется больше уделять внимания самостоятельным формам учебно-познавательной деятельности. Безусловно, базовые элементы технологии В.Ф. Шаталова сохраняются: установочное занятие, где студенты знакомятся с методом опорных конспектов, разработка базы системы условных сигналов, ответы студентов по опорным конспектам. Однако в работе больше внимания уделялось составлению опорных конспектов студентами. Данный вид деятельности осуществлялся в формате домашнего задания, имел превентивный характер, то есть студенты приходили на лекционное или практическое занятие с уже готовым конспектом. На занятии опорный конспект дорабатывался. Рекомендуется применять не только индивидуальные, но и парные, групповые, а также дистанционные формы работы над опорным конспектом, производить декомпозицию опорного конспекта, использовать принципы мозгового штурма, хакатона. Можно внести соревновательные элементы в учебно-познавательную деятельность по дисциплине: ярмарки опорных конспектов, состязания команд и прочее.

Методу опорных сигналов (опорных конспектов) близок метод фреймов. Метод фрейма – это также метод визуализации учебной информации, основанный на наглядной классификации информации в постоянной рамочной, каркасной или матричной структуре. Причем постоянным является именно структура, а не информация. В отличие от опорных конспектов, фреймы имеют жесткую структуру, обладают большей емкостью информации [9].

При использовании метода фреймов реализуют последовательность проблемного обучения [10]. Фрейм и его виды выполняют функцию гипотезы при решении проблемы, подбор релевантного фрейма обеспечивает высокую скорость восприятия и запоминания учебной информации. Также использование готового фрейма облегчает перенос теоретических знаний в практическую плоскость.

Например, в рамках учебной дисциплины «Зоология» фреймы будут включать в себя следующие структурные элементы: строение; классификация; размножение; нервная и кровеносная системы; дыхание, выделение; пищеварение. Уже в зависимости от центрального понятия – в данном случае вида животного – эти структурные элементы получат конкретное наполнение.

Соответственно, метод фреймов используется при работе с темами, имеющими сходную структуру. Например, в рамках учебного предмета «Зоология» изучаются различные виды животных, соответственно, разрабатывается фрейм для протистов, низших многоклеточных животных, трохофорных животных, беспозвоночных с конечностями и т.д.

Схема отработки фрейма идентична схеме работы по опорному конспекту: проведение мозгового штурма в целях создания фрейма, наполнение матричной структуры фрейма, внешнеречевая деятельность по воспроизведению учебной информации с опорой на фрейм, внутриречевая деятельность при переносе полученных знаний в практическую сферу.

Метод интеллект-карт – это метод визуализации, основанный на разработке и использовании в обучении интеллект-карт, представляющих собой блок-схему с визуализированными идеями, понятиями, задачами, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи [11]. В основе данного метода визуализации лежит идея активизации обоих полушарий головного мозга, что получило название радиантного мышления.

Ключевое отличие метода интеллект-карт от методов опорных сигналов (опорных конспектов) и фреймов – в ассоциативных связях и концентрации именно на связях изучаемых явлений и объектов. Метод интеллект-карт, соответственно, нацелен на установление и фиксацию в сознании студента конкретных связей между изучаемыми явлениями и объектами, а также на закрепление и обобщение учебного материала. Так же, как и при использовании метода опорных сигналов (опорных конспектов), рекомендуется применять различные форматы работы в разных комбинациях: парные, групповые, дистанционные, соревновательные, перевернутые и т.д.

Для проверки эффективности и выявления особенностей применения методов визуализации при изучении естественнонаучных дисциплин был проведен формирующий эксперимент на базе института математики, естествознания и техники Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина в 2016–2021 гг.

Всего в исследовании приняли участие 238 студентов – будущих учителей химии, биологии, географии, обучающихся на 1 курсе бакалавриата.

Для проведения эксперимента были определены следующие группы студентов:

- контрольная группа – 66 студентов;
- экспериментальная группа № 1 (использование метода опорных сигналов (опорных конспектов)) – 63 студента;
- экспериментальная группа № 2 (использование метода фреймов) – 59 студентов;
- экспериментальная группа № 3 (использование метода интеллект-карт) – 57 студентов.

Для проведения эксперимента была разработана критериальная база, согласно которой рассматривались 5 критериев, позволяющих оценить эффективность применения методов визуализации в изучении естественнонаучных дисциплин: мотивация учения, познавательная активность, познавательная самостоятельность, репродуктивное мышление, продуктивное мышление. Для оценки уровня сформированности каждого критерия был спроектирован диагностический инструментарий:

- оценка уровня мотивации учения студентов проводилась на основе методики «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной;
- оценка уровня познавательной активности студентов – опросника Ч.Д. Спилбергера;
- оценка уровня познавательной самостоятельности – методика «Познавательная самостоятельность студентов» А.Е. Богоявленской;
- оценка репродуктивного мышления – предметное тестирование (составлено автором);
- оценка продуктивного мышления – предметное тестирование (составлено автором на основе заданий PISA по естественнонаучной грамотности).

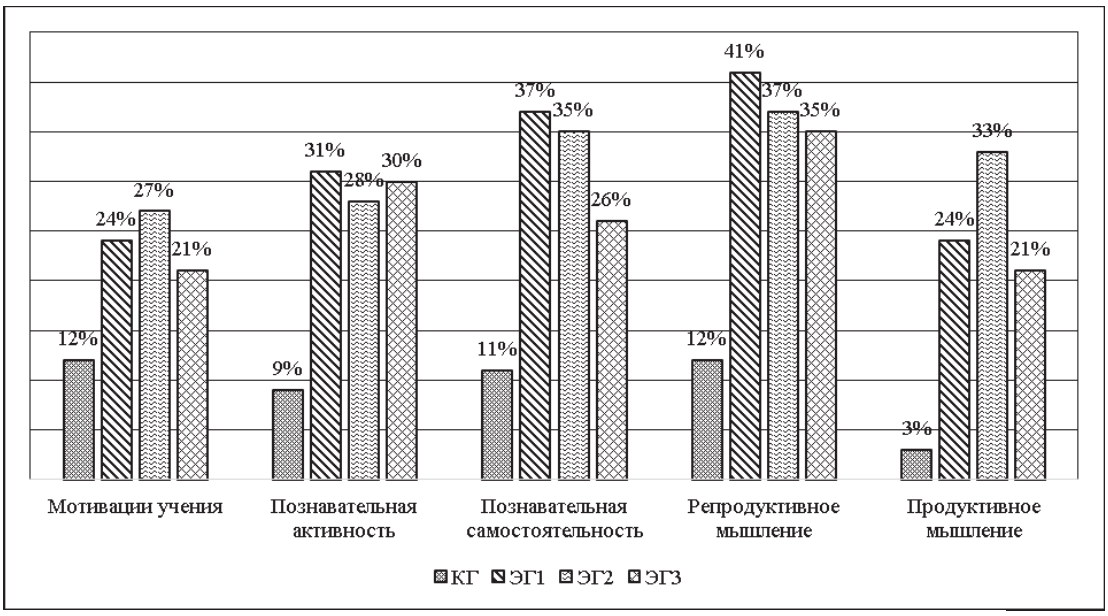


Рис. 1. Динамика показателей по критериям (%)

Таблица 1

Результаты контрольного этапа эксперимента по применению методов визуализации при изучении естественнонаучных дисциплин (хи-квадрат)

Критерии	$\chi^2_{кр}$ при v = 2		
	КГ (n = 66) и ЭГ 1 (n = 63)	*КГ (n = 66) и ЭГ2 (n = 59)*	*КГ (n = 66) и ЭГ3 (n = 57)*
Мотивации учения	6,772 (зона неопределенности)	7,04 (зона неопределенности)	6,945 (зона неопределенности)
Познавательная активность	10,014 (зона значимости)	9,945 (зона значимости)	11,237 (зона значимости)
Познавательная самостоятельность	11,231 (зона значимости)	10,231 (зона значимости)	8,968 (зона неопределенности)
Репродуктивное мышление	12,342 (зона значимости)	11,549 (зона значимости)	11,129 (зона значимости)
Продуктивное мышление	11,532 (зона значимости)	10,340 (зона значимости)	8,936 (зона неопределенности)

Таблица 2

Результаты контрольного этапа эксперимента по применению методов визуализации при изучении естественнонаучных дисциплин: сравнение экспериментальных групп (хи-квадрат)

Критерии	$\chi^2_{кр}$ при v = 2		
	ЭГ1 (n = 63) и ЭГ2 (n = 59)	*ЭГ2 (n = 59) и ЭГ3 (n=57)*	*ЭГ1 (n = 63) и ЭГ3 (n = 57)*
Мотивации учения	0,310 (зона незначимости)	0,441 (зона незначимости)	0,321 (зона незначимости)
Познавательная активность	0,227 (зона незначимости)	0,321 (зона незначимости)	0,289 (зона незначимости)
Познавательная самостоятельность	0,561 (зона незначимости)	6,130 (зона неопределенности)	6,291 (зона неопределенности)
Репродуктивное мышление	0,891 (зона незначимости)	1,031 (зона незначимости)	0,491 (зона незначимости)
Продуктивное мышление	6,718 (зона неопределенности)	7,230 (зона неопределенности)	2,451 (зона незначимости)

Для статистической обработки результатов диагностики использовался метод математической статистики хи-квадрат.

Формирующий эксперимент был основан на использовании в ходе изучения таких предметов, как «Ботаника», «Зоологи», «Цитология», «Естественнонаучная картина мира», методов опорных сигналов (опорных конспектов), фреймов и интеллект-карт.

Сравнение результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, показало существенную динамику показателей студентов экспериментальных групп по всем критериям, кроме мотивации учения. Наибольшая динамика во всех экспериментальных группах наблюдается по критерию «репродуктивное мышление». Также незначительная динамика наблюдается в экспериментальной группе № 3, где использовался метод интеллект-карт по критериям «познавательная самостоятельность» и «продуктивное мышление», а также в экспериментальной группе № 1, где применялся метод опорных сигналов, по критерию «продуктивное мышление». Подробно динамика показателей по критериям представлена на рис. 1.

Применение метода математической статистики хи-квадрат подтвердило данные эмпирических выводов: хи-квадрат критическое экспериментальных групп находится в зоне неопределенности по критерию «мотивация учения». Это означает, что методы визуализации развивают мотивационную сферу студентов, но результаты достаточно спорные. Также подтвердились наблюдения о недостаточной эффективности метода интеллект-карт для развития познавательной самостоятельности и продуктивного мышления студентов (хи-квадрат критическое находится в зоне неопределенности). По всем остальным критериям всех экспериментальных групп подтверждена эффективность методов визуализации на статистически значимом уровне (табл. 1).

Также мы сравнили экспериментальные группы между собой по всем критериям. Результаты этого исследования представлены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, у каждого из изучаемых методов есть свои ограничения. В частности, метод опорных сигналов (опорных конспектов) устойчиво позволяет развивать познавательную активность и самостоятельность, репродуктивное мышление, однако для развития продуктивного мышления его ресурсов недостаточно, хотя позитивные изменения зафиксированы. Видимо, на качество формирования продуктивного мышления влияет качество составляемых студентами опорных конспектов. Поскольку этот формат достаточно свободный, опорный конспект может как с успехом развивать продуктивное мышление в случае с глубокой проработкой студентами материала, так и, напротив, концентрировать внимание только на базовых элементах учебного материала.

Метод интеллект-карт в сравнении с другими методами визуализации имеет ограничения по формированию и развитию познавательной самостоятельности и продуктивности мышления. Очевидно, что его основная функция в формате изучения естественнонаучных дисциплин заключается в повторении, закреплении и обобщении материала. Для формирования продуктивного мышления препятствием выступает то, что данный метод задействует ассоциативные связи, в то время как в естественных науках причинно-следственные связи между объектами и явлениями конкретны.

Наибольшую продуктивность показал метод фреймов. Очевидно, что жесткая фреймовая структура не позволяет некачественно подойти студентам при составлении фрейма. Однако в этом отношении потенциал у метода опорных сигналов более высокий, поскольку он не ограничивает структурирование информации.

Таким образом, исследование эффективности методов визуализации в совершенствовании учебно-познавательной деятельности студентов при изучении естественнонаучных дисциплин показало, что применение данных методов имеет большое влияние на развитие познавательной активности, репродуктивного мышления. Основные проблемы использования данных методов связаны с дидактическими возможностями формирования продуктивного мышления студентов. Так, исследование подтвердило эффективность только метода фреймов в решении данной задачи.

В качестве перспектив исследования мы рассматриваем перенос этих принципов в электронную образовательную среду, поскольку качественная визуализация учебного материала является основой дистанционного обучения. Подобные перспективы уже озвучивались в науке [12], однако качественной проработки учебного материала естественнонаучных дисциплин уровня высшего образования до сих пор массово не наблюдается.

Библиографический список

1. Юсупова Ш.Б. Проблема активизации мыслительной деятельности студентов. *Проблемы педагогики.* 2018; № 2 (34): 34 – 45.
2. Реброва Л.В., Прохорова Е.В. *Активные формы и методы обучения биологии: Опорные конспекты по биологии.* Москва: Просвещение, 2017.
3. Берсиров Б.М., Бгуашев А.Б., Бузаров К.И., Чермит К.Д. Предикаты принципа наглядности и качество их реализации в современной педагогике. *Вестник Адыгейского государственного университета.* 2014; № 4: 90 – 95.
4. Гальперин П.Я. *Лекции по психологии*. Москва: КДУ, 2015.
5. Шаталов В.Ф. *Эксперимент продолжается.* Москва: Педагогика, 1989.
6. Бьюзен Т. *Карты памяти. Используй свою память на 100%.* Москва, 2007.
7. Иохвидов В.В., Веселова В.Г. Педагог-новатор В. Ф. Шаталов. *Научные труды SWorld.* 2011; № 19 (3): 69 – 71.
8. Глазунов С.А. Опорные конспекты как средство повышения качества образования. *Новые педагогические исследования.* 2007; № 3: 58 – 59.
9. Гурина Р.В., Соколова Е.Е. *Фреймовое представление знаний*. Москва: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005.
10. Медведенко Н.В. Фрейм как базовое понятие педагогических технологий. *Сибирский педагогический журнал.* 2011; № 1: 102 – 107.
11. Нахаева В.И. Использование идеограмм при формировании биологических понятий. *Биология.* 2005; № 5: 33 – 39.
12. Васенина Е.А. Визуализация информации и создание разнообразных информационных продуктов с помощью инструментальных информационных сред: анализ образовательных возможностей. *Информатика и образование.* 2012; № 6 (235): 79 – 83.

References

1. Yusupova Sh.B. Problema aktivizacii myslitel'noj deyatel'nosti studentov. *Problemy pedagogiki*. 2018; № 2 (34): 34 – 45.
2. Rebrova L.V., Prohorova E.V. *Aktivnye formy i metody obucheniya biologii: Opornye konspekty po biologii*. Moskva: Prosveschenie, 2017.
3. Bersirov B.M., Bguashev A.B., Buzarov K.I., Chermit K.D. Predikaty principa naglyadnosti i kachestvo ih realizacii v sovremennoj pedagogike. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 4: 90 – 95.
4. Gal'perin P.Ya. *Lekcii po psihologii*. Moskva: KDU, 2015.
5. Shatalov V.F. *`Eksperiment prodolzhaetsya*. Moskva: Pedagogika, 1989.
6. B'yuzen T. *Karty pamyati. Ispol'zuj svoyu pamyat' na 100%*. Moskva, 2007.
7. Iohvidov V.V., Veselova V.G. Pedagog-novator V. F. Shatalov. *Nauchnye trudy SWorld*. 2011; № 19 (3): 69 – 71.
8. Glazunov S.A. Opornye konspekty kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya. *Novye pedagogicheskie issledovaniya*. 2007; № 3: 58 – 59.
9. Gurina R.V., Sokolova E.E. *Frejmovoe predstavlenie znanij*. Moskva: Narodnoe obrazovanie; NII shkol'nyh tehnologij, 2005.
10. Medvedenko N.V. Frejm kak bazovoe ponyatie pedagogicheskih tehnologij. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; № 1: 102 – 107.
11. Nahaeva V.I. Ispol'zovanie ideogramm pri formirovanii biologicheskih ponyatij. *Biologiya*. 2005; № 5: 33 – 39.
12. Vasenina E.A. Vizualizaciya informacii i sozdanie raznoobraznyh informacionnyh produktov s pomosch'yu instrumental'nyh informacionnyh sred: analiz obrazovatel'nyh vozmozhnostej. *Informatika i obrazovanie*. 2012; № 6 (235): 79 – 83.

Статья поступила в редакцию 11.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-98-100

***Avuza A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Military Regional Studies of the Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: avuza@yandex.ru*

***Blokhina O.V.**, teacher, Department of Military Regional Studies of the Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: oxanatimoschuk@mail.ru*

***Fedak E.I.** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Military Regional Studies of the Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: fed-reab@mail.ru*

FORMATION OF A PRACTICE-ORIENTED ENVIRONMENT BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION ARMED FORCES. The article considers a problem of forming a practice-oriented environment by means of information and communication technologies in higher military universities of the Armed Forces of the Russian Federation, lays down the definition and reveals its practice-oriented entity. The authors define competencies of a future specialist, formed by the information educational environment of a military university, substantiate modern requirements for the use of information technologies in higher military educational institutions, and give examples of information acme technologies. The necessity of forming a practice-oriented environment by means of information and communication technologies in the modern military universities educational space is proved. The main opportunities for its formation provided by the institutions of the modern Russian higher military education system are demonstrated.

Key words: **practice-oriented environment, information, information and educational environment, information and communication technologies (ICTs), information and communication technologies competence (ICT competence).**

***А.А. Авуза,** д-р пед. наук, доц., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: avuza@yandex.ru*

***О.В. Блохина,** преп. Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: oxanatimoschuk@mail.ru*

***Е.И. Федак,** канд. пед. наук, доц., «Военный университет Министерства обороны Российской Федерации», г. Москва, E-mail: fed-reab@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ ВС РФ

В статье рассмотрена проблема формирования практико-ориентированной среды средствами информационно-коммуникационных технологий в военных вузах ВС РФ, сформулировано определение и раскрыта её практико-ориентированная сущность. Авторами определены компетенции будущего специалиста, формируемые информационной образовательной средой военного вуза, обоснованы современные требования к применению информационных технологий в военном вузе, приведены примеры ИКТ-технологий. Доказывается необходимость формирования практико-ориентированной среды средствами информационно-коммуникационных технологий в образовательном пространстве военных вузов на современном этапе их развития. Демонстрируются основные возможности для её формирования, предоставляемые учреждениями отечественной системы высшего военного образования на настоящем этапе.

Ключевые слова: **практико-ориентированная среда, информация, информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационная технология (ИКТ), информационно-коммуникационная компетентность (ИКТ-компетентность).**

Актуальность выбранной темы объясняется на сегодняшний день высокой степенью информатизации образовательного процесса в военных вузах. Последняя, в свою очередь, привлекает к себе внимание исследователей и практиков, занимающихся вопросами военного образования [1–6]. Подобный интерес объясняется тем фактом, что на современной стадии развития военного дела ИКТ пользуются высоким спросом во всех сферах деятельности ВС РФ и её вероятных противников [1; 3; 7; 8; 9]. Соответственно, высокий уровень их освоения будущими офицерами является значимым условием обеспечения боевой готовности вооружённых сил в условиях широкого распространения новых форм невооруженной борьбы, в частности «ментальной войны».

Вышеизложенное вплотную подводит нас к проблеме эффективного формирования практико-ориентированной среды средствами информационно-коммуникационных технологий в военных вузах ВС РФ. Её решению будет посвящена настоящая статья.

Цель статьи – исследовать процесс формирования практико-ориентированной среды средствами информационно-коммуникационных технологий в образовательном пространстве военных вузов Вооружённых Сил Российской Федерации.

С вышеуказанной целью коррелируются основные задачи статьи:

– рассмотреть сущность понятия «информационно-образовательная среда»;

– проанализировать сущность дефиниции «практико-ориентированная среда» применительно к военному вузу;

– продемонстрировать то значение, которое использование ИКТ может играть в процессе формирования практико-ориентированной среды в военных вузах.

Методы исследования: анализ научных исследований, посвящённых различным вопросам, связанным с формированием практико-ориентированной среды средствами информационно-коммуникационных технологий в образовательном пространстве военных вузов, а также исследование опыта соответствующей деятельности авторов в Военном университете имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации.

Научная новизна статьи состоит в определении роли, каковую ИКТ играют в процессе формирования практико-ориентированной среды в образовательном пространстве военных вузов.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о влиянии соответствующих технологий на процесс формирования практико-ориентированной среды в образовательном пространстве военных вузов.

Практическая значимость определяется выявлением конкретных возможностей ИКТ, позволяющих эффективно формировать практико-ориентированную среду в образовательном пространстве военных вузов.

В ходе изучения информационно-образовательной среды современного вуза, в т.ч. военного, следует учесть, что в настоящее время в теории и практике ВО существует ряд понятий, соприкасающихся с данным термином. Перечислим наиболее распространённые из них:

– «информационное общество»;
– «информационные технологии»;
– «информационная культура»;
– «информационное мировоззрение» [3; 5; 10].

Вышеперечисленные понятия объединяют общие сущностные компоненты:

– «информация»;
– «информатика».

При этом понятие «информация» в своей основе несет сведение, разъяснение, ознакомление. Информатика же, по мнению большинства современных авторов, представляет собой науку, изучающую, с одной стороны, разработку, проектирование и производство компьютеров и их системных компонентов, сетевого оборудования, программного обеспечения, а с другой – их использование в информационных системах, имеющих разносторонний характер назначения [5; 10; 11].

Анализируя состояние изучения этой, последней, в образовательном пространстве современных военных вузов, следует, прежде всего, отметить, что процессы информатизации компьютеризации и информатизации в ВС РФ играют основополагающую роль не только в смысле модернизации современных средств вооружения и военной техники, но и в целом становления всего информационного общественного сознания у военнослужащих. При этом главными объектами управления являются:

– идеи;
– символы;
– интеллект;
– знания;
– образы [12].

Активное воздействие охарактеризованных выше процессов на образовательную среду высших военно-учебных заведений на современном этапе строительства вооруженных сил, выполняющих задачу эффективной профессиональной подготовки компетентного воина-специалиста, не вызывает каких-либо сомнений. Это обусловлено прежде всего тем, что позиционирование индивида в профессии в первую очередь зависит от информационного взаимодействия субъектов друг с другом и их действий над объектами познания, совершающихся в информационной среде [6].

Исходя из вышеизложенного, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что формирование эффективной высокоразвитой информационно-образовательной среды, необходимой для подготовки высокопрофессиональных кадров, представляет собой одну из приоритетных задач военно-образовательного учреждения. Его выпускники должны обладать новым уровнем информационно-коммуникационной компетентности, отвечающим современным требованиям, предъявляемым ко всем штатным специалистам в ВС РФ. Решение этой задачи требует детальной организационно-методической реорганизации военно-образовательного процесса, в т.ч. создания в высших военно-учебных заведениях практико-ориентированной информационно-образовательной среды [2; 11; 12].

Исходя из вышеизложенного, мы можем утверждать, что на современном этапе развития военных вузов ВС РФ первостепенное значение в совершенствовании практической подготовки будущих офицеров приобретает формирование единой практико-ориентированной информационно-образовательной среды в каждом учебном заведении такого типа [3; 4; 7].

В свою очередь, её формирование требует наличия соответствующих компетенций у профессорско-преподавательского состава. В современных условиях его роль меняется с транслятора теоретических знаний на организатора различных видов деятельности обучающихся, способствующих формированию необходимых компетенций [5, с. 75–76].

При этом активное использование ИКТ-средств в пространстве военно-учебных заведений позволяет сформировать компетентного специалиста, способного к приему, переработке, выдаче и преобразованию информации, владеющего компьютерной грамотностью, мультимедийными технологиями, интернет-технологиями и пр. В структуре его компетентности, соответственно, важное место занимает информационная компетентность. Под этим термином чаще всего понимается способность эффективно работать с информацией, решать конкретные практические задачи в процессе воинского обучения, умело используя возможности информационно-коммуникационных технологий, соблюдая при этом этические и правовые нормы для того, чтобы успешно выполнить конкретную целевую задачу в условиях современного военно-информационного поля. Она включает ряд базовых составляющих (табл. 1).

Таблица 1

Составляющие информационной компетентности

№	Наименование	Характеристика
1.	Определение	Умение корректно формулировать проблемы в учебной, а в будущем – и профессиональной деятельности
2.	Доступ	Умение осуществлять эффективный поиск информации в различных источниках
3.	Управление	Умение классифицировать или организовывать информацию
4.	Интеграция	Умение интерпретировать и реструктурировать информацию, производить сравнение, вычленять главное
5.	Оценка	Умение составить мнение о качестве релевантности, полезности
6.	Создание	Умение создавать или адаптировать имеющуюся информацию с учетом поставленной задачи
7.	Передача	Умение адаптироваться к конкретной аудитории [10]

Таким образом, дефиницию «информационная образовательная среда» мы можем определить, как целенаправленное применение участниками образовательного процесса средств ИКТ, позволяющее реализовывать эффективное информационное обеспечение подготовки будущих военных кадров [2; 3; 5; 8; 11].

Данная среда включает:

– организационно-методические средства;
– технические и программные средства хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающие оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающие возможность для эффективного общения между участниками образовательного процесса.

Далее следует подчеркнуть, что в информационно-образовательной среде процесс взаимодействия между вузом и будущим военным специалистом может быть эффективен только при наличии связи между встречными информационными потоками, между военно-учебным заведением и обучающимися [13, с. 22].

Безусловно, информационные технологии и технические средства обучения создают условия для самостоятельной адаптации курсантов и слушателей в военных вузах ВС РФ, обеспечивая при этом систематическое повышение уровня знаний и развитие необходимых профессиональных компетенций у всех участников образовательного процесса. Происходит это за счет непрерывного взаимодействия и диалектической связи между ними в специально созданных условиях информационного поля [1, с. 20].

В целях придания информационной образовательной среде военного вуза практико-ориентированной направленности информационные технологии должны отвечать следующим требованиям:

– наличие информационно-аналитической базы, позволяющей обеспечить получение всех необходимых сведений;
– отсутствие ограничений по временным показателям;
– возможность применения творческого подхода к учебной, а в дальнейшем – и к профессиональной деятельности;
– наличие условий для максимальной реализации творческого потенциала каждого обучающегося в ходе активной информационно-поисковой деятельности [1; 4; 13].

Таким образом, с целью совершенствования образовательного процесса в военных вузах РФ необходимо систематически активно использовать ИКТ-технологии, так как они выступают в процессе обучения наиболее эффективным средством устойчивого усвоения знаний, выделения обобщенной, конкретизированной информации, формирования научных представлениях о закономерностях развития основных мировых процессов, построения теоретических концепций на доступном уровне, а также раскрытия главных путей решения практических задач.

Исходя из вышесказанного, а также основываясь на результатах анализа психолого-педагогической литературы и опыта образовательной практики в военных вузах России, можно говорить о том, что дидактический ресурс информационно-образовательной среды значительно повышает качество подготовки кадров, где практико-ориентированная направленность выступает ключевым условием для качественной реализации всего учебного процесса, в котором задействованы на информационно-телекоммуникационном уровне и связаны между собой все участники военно-педагогического процесса, целью которого является подготовка конкурентоспособных специалистов, востребованных на современном рынке труда.

Библиографический список

1. Илюхин И.И., Хачай А.Ю., Волканин Л.С. Создание информационно-образовательной среды военно-учебного заведения с использованием системы программ «1С: Предприятие 8». *Вестник военного образования.* 2018; № 4: 17 – 24.
2. Масло О.А., Коверза А.А. Становление и развитие российской военной школы: уроки исторического опыта. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2021; № 13/2: 14 – 22.

3. Климанов С.Г., Татаров М.О., Пугачёв А.Ю. Сокращая время на усвоение материала. Информатизация военного образования в Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны. *Вестник военного образования.* 2021; № 5 (32): 48 – 54.
4. Скибо Т.Ю. Информатизация военного образования. К вопросу разработки методологических основ развития информационно-образовательной среды военного вуза. *Вестник военного образования.* 2019; № 6 (21): 50 – 54.
5. Алехин И.А., Демин В.Н. Оценка педагогических рисков в инновационной деятельности образовательного учреждения. *Мир образования – образование в мире*. 2011; № 3 (43): 95 – 99.
6. Елизаров А.А. *Базовая ИКТ-компетенция как основа интернет-образования учителя.* Available at: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html
7. Смирнов А.И. *Современные информационные технологии в международных отношениях.* Москва: МГИМО, 2017.
8. Белошицкий А.В. *Дифференцированное обучение курсантов военного вуза как фактор профессионального становления военных специалистов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2004.
9. Баранов Н.А., Попов П.В. Стратегии гибридных войн стран НАТО как вызов Российской Федерации. *Евразийская интеграция: экономика, право, политика*. 2019; № 2 (28): 79 – 86.
10. Канзеба П.О. Модель выпускника высшего военного учебного заведения. *Студенческий научный форум*: материалы VII Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015017081
11. Спирин И.С. Проблемы информатики в вузе в контексте её становления. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 53 – 56.
12. *О практической подготовке обучающихся*. Приказ Минобрнауки России N 885, Минпросвещения России N 390 от 05.08.2020 (вместе с «Положением о практической подготовке обучающихся»). Available at: https://obrnadzor.admhmao.ru/upload/iblock/d22/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-N-885_-Minprosveshcheniya-Rossii-N-390.pdf
13. Солянкина Л.Е. *Профессиональная компетентность специалиста как практико-ориентированный конструкт: психолого-акмеологический аспект*. Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина 2010.

References

1. Ilyuhin I.I., Hachaj A.Yu., Volkanin L.S. Sozdanie informacionno-obrazovatel'noj sredy voenno-uchebnogo zavedeniya s ispol'zovaniem sistemy programm «1S: Predpriyatie 8». *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2018; № 4: 17 – 24.
2. Maslo O.A., Koverza A.A. Stanovlenie i razvitie rossijskoj voennoj shkoly: uroki istoricheskogo opyta. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2021; № 13/2: 14 – 22.
3. Klimanov S.G., Tatarov M.O., Pugachev A.Yu. Sokraschaya vremya na usvoenie materiala. Informatizaciya voennogo obrazovaniya v Yaroslavskom vysshem voennom uchilische protivovozdushnoj oborony. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2021; № 5 (32): 48 – 54.
4. Skibo T.Yu. Informatizaciya voennogo obrazovaniya. K voprosu razrabotki metodologicheskih osnov razvitiya informacionno-obrazovatel'noj sredy voennogo vuza. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2019; № 6 (21): 50 – 54.
5. Alehin I.A., Demin V.N. Ocenka pedagogicheskih riskov v innovacionnoj deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2011; № 3 (43): 95 – 99.
6. Elizarov A.A. *Bazovaya IKT-kompetenciya kak osnova internet-obrazovaniya uchitelya*. Available at: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html
7. Smirnov A.I. *Sovremennye informacionnye tehnologii v mezhdunarodnyh otnosheniyah.* Moskva: MGIMO, 2017.
8. Beloshickij A.V. *Differencirovannoe obuchenie kursantov voennogo vuza kak faktor professional'nogo stanovleniya voennyh specialistov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2004.
9. Baranov N.A., Popov P.V. Strategii gibridnyh vojn stran NATO kak vyzov Rossijskoj Federacii. *Evrazijskaya integraciya: `ekonomika, pravo, politika*. 2019; № 2 (28): 79 – 86.
10. Kanzeba P.O. Model' vypusknika vysshego voennogo uchebnogo zavedeniya. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy VII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015017081
11. Spirin I.S. Problemy informatiki v vuze v kontekste ee stanovleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 53 – 56.
12. *O prakticheskoj podgotovke obuchayuschihsya*. Prikaz Minobrnauki Rossii N 885, Minprosvescheniya Rossii N 390 ot 05.08.2020 (vmeste s «Polozheniem o prakticheskoj podgotovke obuchayuschihsya»). Available at: https://obrnadzor.admhmao.ru/upload/iblock/d22/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-N-885_-Minprosveshcheniya-Rossii-N-390.pdf
13. Solyankina L.E. *Professional'naya kompetentnost' specialista kak praktiko-orientirovannyj konstrukt: psihologo-akmeologicheskij aspekt*. Tambov: Izdatel'stvo TGU im. G.R. Derzhavina 2010.

Статья поступила в редакцию 20.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-100-103

Atyaksheva D.A., *English teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: daria.atyaksheva@yandex.ru*

THE OVERCOMING OF A LINGUO-ETHNIC BARRIER BY INTEGRATING THE GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article considers the opportunity of overcoming a linguo-ethnic barrier through integrating gamification into the educational process. The paper shows that learning language units is not enough for effective communication. Since it includes not only verbal components, but also non-verbal ones, i.e. the cultural code of the ethnos and gestures. The article analyses the situation, in which a student does not fully master one of those components, thus provoking a communicative barrier, especially a linguo-ethnic one in reality. According to the author, the study of such barrier via a classical method of teaching is not effective, since students consider such presentation of information not interesting and boring. The study reveals that the gamification of education helps to motivate students to study not only the language units, but also the culture of the country and allows students to be fully engaged in the educational process.

Key words: **linguo-ethnical barrier, gamification, high education, foreign language, cross-cultural communication.**

Д.А. Атякшева*, асс., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: daria.atyaksheva@yandex.ru*

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЛИНГВОЭТНИЧЕСКОГО БАРЬЕРА ПРИ ПОМОЩИ ВНЕДРЕНИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье рассматривается возможность преодоления лингвоэтнического барьера при помощи внедрения геймификации в образовательный процесс. По мнению автора, изучение языковых единиц студентами недостаточно для эффективной коммуникации, поскольку коммуникация включает в себя не только вербальную составляющую, но и невербальную: культурный код этноса и жесты. Если студент не владеет одной из этих составляющих в полной мере, то в реальности такая коммуникация может спровоцировать появление коммуникативного барьера, а именно – лингвоэтнического. В статье идет речь о том, что изучение такого вида барьера по классическому методу обучения – чтение текстов, прослушивание лекций – является неэффективным, поскольку современное общество, а именно – студенты, считает такую подачу информации неинтересной и скучной. В ходе исследования было выявлено, что геймификация образования предоставляет новые возможности для мотивации студентов изучать не только сам язык, то есть его лексические единицы, но и культуру страны и позволяет полностью вовлечь их в образовательный процесс.

Ключевые слова: **лингвоэтнический барьер, геймификация, высшее образование, иностранный язык, межкультурная коммуникация.**

Актуальность данного исследования обусловлена условиями стремительного развития современного общества, оказывающего влияние на выбор методик преподавания при обучении иностранному языку.

Межкультурная коммуникация всегда вызывала интерес у многих ученых различных сфер: психологии, лингвистики, социологии и других. Особенно сейчас, по мере расширения возможностей и деловых контактов, роста интереса к деловой коммуникации как никогда остро встала проблема общения между представителями различных культур, поскольку неверное понимание той или иной лексической единицы может повлечь за собой большие перемены во всех сферах жизнедеятельности человека [1–16].

По мнению американских ученых Р. Портера и Л. Самовара, коммуникация – это то, что имеет место каждый раз, когда кто-то реагирует на поведение и последствия поведения другого человека [14, с. 246]. Именно поэтому навыки межкультурной коммуникации необходимы тем, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с взаимодействием между культурами и осуществляется посредством коммуникации.

Адекватное обучение кросс-культурной коммуникации является важным условием для устранения различных барьеров, которые могут возникнуть из-за неадекватных знаний о других культурах, отсутствия межкультурных коммуникативных навыков. Понимание культурного разнообразия специалистом – это залог эффективного общения, ведь говорящие, которые не имеют представления о культуре собеседника, сталкиваются с большим количеством проблем во многих аспектах международного общения, что приводит к возникновению лингвоэтнического барьера. Исходя из данной проблемы, возникает потребность в обучении новых специалистов культурным аспектам изучаемого языка.

На сегодняшний день является крайне сложным обучить современных студентов как общеобразовательных и профессиональных учебных учреждений, так и вузов с помощью классических образовательных программ, поскольку они живут в интерактивно-игровой среде, следовательно, обучающимся неинтересно воспринимать новую информацию посредством классического метода обучения. Именно поэтому внедрение новейших технологий обучения для повышения качества и перспективного развития системы российского высшего образования является довольно актуальным вопросом. Новейшие технологии обучения ориентированы на разработку отдельных образовательных подходов в вопросах оценивания знаний, использования методов и приемов обучения. На современном этапе развития информационного общества выделяются следующие основные тренды: дистанционное и мобильное обучение, интерактивные учебники, обучение через видеоигры, MOOC, дополненная реальность, облачные LMS, BigData, геймификация, персонализация [1, с. 141].

В данной статье рассматривается геймификация как способ преодоления лингвоэтнического барьера в учебном процессе, поскольку именно геймификация, по мнению автора, является эффективным средством, помогающим справиться с данными трудностями в связи с тем, что игра активизирует способность человека к генерированию новых решений, помогает быть готовым к реалиям профессиональной жизни, способствует качественному пониманию, изучению и усвоению новой информации. Цель данного исследования – анализ геймификации как способа преодоления лингвоэтнического барьера в учебном процессе. Для достижения данной цели в статье были поставлены следующие задачи: рассмотреть понятия «лингвоэтнический барьер» и «геймификация»; изучить ключевые факторы геймификации и определить этапы работы планирования урока с внедрением геймификации в учебном процессе вуза с учетом основных составляющих игрового контента: взаимодействия, механики, динамики, эстетики.

Методами исследования являются теоретические (анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы с целью обобщения и систематизации научных поисков по проблеме исследования) и эмпирические (педагогический эксперимент, анкетирование).

Важную роль в рамках исследования процесса внедрения геймификации для преодоления лингвоэтнического барьера играют концепции, выдвинутые учеными, изучающими вопросы геймификации учебного процесса при обучении студентов на занятиях по иностранному языку, – В.В. Гузиковой и Л.В. Капустиной. Принципы геймификации в обучении были рассмотрены такими авторами, как J. Krath, L. Schürmann, H.F.O. von Korflesch. Т.А. Гольцова и Е.А. Проценко акцентировали свое внимание на этапах обучения в условиях геймификации учебного процесса. Научные исследования свидетельствуют о том, что геймификация не только влияют на качество современной жизни, создавая такие положительные качества, как оптимистическое отношение к восприятию информации и любознательность, усиливают социальные отношения, но и существенно интенсифицируют учебный процесс, повышают мотивацию студентов к изучению иностранных языков.

Несмотря на интерес и множество работ, посвященных рассматриваемой проблематике, а именно – использованию геймификации в образовательной системе, данная проблема изучена довольно слабо ввиду увеличения частотности общения с представителями других культур самостоятельно, не прибегая к помощи третьих лиц, а именно – переводчиков. Следовательно, возникает потребность в обучении иностранному языку с внедрением объяснений культурных различий для преодоления лингвоэтнического барьера при помощи геймификации в учебном процессе высшего образования.

Научная новизна исследования заключается в разработке авторских заданий, раскрывающих суть поэтапного преодоления лингвоэтнического барьера на основе геймификации при помощи образовательной платформы Edvibe (ранее ProgressMe).

Проведенное исследование позволило выявить, что геймификация не только позволяет повысить мотивацию к изучению иностранного языка среди студентов, но и способствует снижению лингвоэтнических противоречий.

Теоретическая значимость статьи заключается в анализе проявления активности и заинтересованности студентов в процессе обучения. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты данной статьи имеют прикладное применение в формировании языковой компетенции при обучении иностранным языкам в вузе.

Сущность понятия «лингвоэтнический барьер»

Из-за развития сообщения между разными странами стал очевиден тот факт, что в ходе общения все чаще появляется необходимость контактов представителей различных культур. Где под «коммуникацией» стоит понимать «процесс взаимодействия двух и более языковых личностей с целью передачи или получения, обмена информацией» [8, с. 172], т.е. коммуникация – это некий процесс воздействия на собеседника, который необходим для осуществления совместной деятельности.

Но, к сожалению, нередко в данном процессе могут возникнуть различного рода барьеры, обусловленные наличием различий между людьми в характере, речевом общении, взглядах и культуре. Если такого рода барьеры появляются в процессе межкультурной коммуникации, их называют лингвоэтническими. По мнению Н.В. Тимко, «лингвоэтнический барьер – это то объективно существующее препятствие (дисбаланс), которое необходимо нейтрализовать (гармонизировать) в предложенной ситуации общения. Стоит нейтрализовать лишь тот барьер, который образуется из-за принадлежности участников общения к разным лингвокультурам. В этом смысле барьер – это некий инструмент (фильтр), трансформирующий нелингвистические знания в лингвистические компоненты смысла текста» [11, с. 126]. То есть лингвоэтнический барьер проявляется не в виде барьера между индивидуумами опосредованного общения, а как изначальное различие между исходным языком и языком перевода.

В данном контексте будет верным привести утверждение Латышева, который рассматривал следующие факторы для возникновения лингвоэтнического барьера: «расхождение лингвоэтнических коммуникативных ситуаций, включающих совокупность таких факторов, как расхождение систем ИЯ (исходного языка) и ПЯ (переводящего языка); норм ИЯ и ПЯ; узусов, действующих в коллективах носителей ИЯ и носителей ПЯ; расхождение коммуникативно релевантных преинформационных запасов у носителей ИЯ и носителей ПЯ» [9, с. 35]. Схожее определение дает Я.Б. Емельянова, которая в объем понятия «лингвоэтнический барьер» включает «лингвистические (расхождение языковых систем, языковых норм и узусов двух языков) и экстралингвистические факторы (расхождение преинформационных запасов, т.е. культурно-исторической преинформации и «переменной» информации)» [5, с. 8], где преинформация представляет собой сведения о явлениях настоящего и прошлого.

Исходя из вышесказанного, мы можем утверждать, что термин «лингвоэтнический» включает в себя как этнокультурный, так и лингвистический элемент вопроса. То есть лингвоэтнический барьер выражается не в виде барьера между субъектами опосредованной коммуникации, как можно изначально подумать, а как изначальное различие информационных запасов носителей ИЯ и ПЯ. Данный барьер может возникнуть из-за неполноты и ограниченности базы знаний, убеждений, неверных представлений, которые индивидуум получил во время изучения иностранного языка, и, как следствие, использование каких-либо лексических единиц в речи может быть неверным.

«Геймификация» в образовательном процессе

Процесс привлечения игры как одного из наиболее действенных способов повышения результативности образования не является новой тенденцией. Ввиду того, что образовательная система на сегодняшний момент вынуждена конкурировать с развлекательной индустрией, чтобы привлечь внимание студентов на образовательный процесс больше внимания, нежели они уделяют вообще, следовательно, многие преподаватели прибегают к геймификации образования. Под геймификацией образования стоит понимать процесс и результат применения игровых подходов в неигровых ситуациях с целью повышения мотивации обучающихся, их вовлеченности в обучение, в решение различных образовательных задач [15].

Согласно J. Krath, L. Schürmann, H. F. O. von Korflesch, основными положениями, как работает геймификация, являются иллюстрация цели обучения и их актуальность, немедленная обратная связь, активизация производительности учебного процесса, объединение участников игры для сотрудничества и достижения общей цели, адаптация сложного учебного материала под индивидуальные возможности каждого обучающегося [14, с. 5]. То есть геймификация влияет не только на мотивацию обучения, но и на улучшение образовательного процесса.

По мнению Т.И. Краснова, к основным факторам геймификации можно отнести вовлеченность участников в процесс образовательной игры, игровое мышление, позволяющие повысить мотивацию и активизировать обучение, также этому способствует работа в команде, конкуренция между участниками учебного процесса, диалогическая речь, любознательность, восторг игроков – обучающихся [7, с. 1373–1375]. Следовательно, мотивация студентов к обучению иностранному языку может быть достигнута с помощью геймификации учебного процесса.

Подводя итог, можно сказать, что весомая ценность геймификации заключается в том, что игровой принцип не только способствует созданию осмысленного учебного опыта, но и повышению уровня мотивации среди студентов.

Геймификация как средство преодоления лингвоэтнического барьера

Как было выявлено ранее, процесс преодоления лингвоэтнических барьеров при переводе с одного языка на другой должен обеспечить опосредованную межъязыковую коммуникацию, которая максимально приблизит возможности одного языка к другому, а эффективным способом обучения будет являться геймификация.

Геймификация может проявляться через игры либо ситуативные задачи. Так, например, многие компании давно практикуют геймификацию в рабочей сфере. В качестве примера можно привести опыт компании Yota, которая внедрила игру по типу Star Wars для своих сотрудников. Сотрудники должны были разделиться на кланы темной стороны и республики на 2 месяца, чтобы добывать оружие для борьбы с противником. Под добычей оружия подразумевались продажи определенного количества продукции. Все результаты сотрудники могли отследить на сайте.

Результаты внедрения геймификации в бизнес-среде побудили автора статьи на применении данного метода в образовательном процессе. В своем исследовании автор задействовал как семинарные занятия, так и самостоятельное время студентов на подготовку к семинару. Во время подготовки студентов к семинарному занятию обучающиеся должны использовать геймифицированную платформу Edvibe, где автором статьи были использованы интерактивные задания, позволяющие воспроизводить реалии иностранного языка.

Шаблоны геймифицированной платформы Edvibe содержат следующие типы заданий: перенести слова/выражения в пропуски, ввести слова в пропуски, прослушать аудиозаписи, сопоставить слова и изображение перетягиванием, составить предложения из предложенных слов, выбрать правильную форму слова, выбрать ложное или истинное утверждение, сопоставить слова, составить слово из букв, отсортировать слова по колонкам и т.д. В качестве учебного материала были использованы английские фразеологизмы, видео и текст, полностью описывающий поведение представителей различных культур. Задания составляются в виде уровней, проходя каждый из них студент получает соответствующие баллы, которые затем переводятся в оценку.

Также в данном контексте стоит отметить, что при составлении данных заданий преподавателю необходимо помнить, что лишь введение игровых элементов на занятиях иностранного языка сложно назвать процессом геймификации. Следовательно, сначала преподаватель должен сориентировать студентов на достижение четкой цели обучения, а затем, по возможности, персонифицировать игровой контент, учитывая четыре основные составляющие:

– взаимодействие индивидуумов (широкий спектр техник, обеспечивающих социальное взаимодействие между пользователями);

– динамику урока (использование захватывающего сценария, который привлекал бы пользователей и стимулировал их ответную реакцию в режиме реального времени);

– механику (использование виртуальных вознаграждений, статусов, очков, уровней и других элементов, характерных игровому процессу);

– эстетику (создание общей игровой атмосферы, которая способствует эмоциональному захвату) [10, с. 140].

Внедрение геймификации в образовательный процесс на занятиях по иностранному языку требует тщательной подготовки со стороны преподавателя именно поэтому, следует придерживаться этапов, предложенных Вербахом и Хантером.

Этап 1. Определение целей образовательного события. Необходимо определить цель обучения, на которую направлена деятельность студентов. В контексте настоящего исследования основной образовательной целью является изучение материалов по ведению переговоров среди предложенных культур, чтобы во время проведения собственных исключить возникновение лингвоэтнического барьера.

Этап 2. Выявление языковых трудностей. На данном этапе необходимо расписать возможные проблемы, с которыми студенты могут столкнуться. В рамках представленного исследования преподаватель может столкнуться со следующими проблемами: слабый уровень иностранного языка, отсутствие знаний о культуре предложенных стран, незнакомые лексические единицы.

Этап 3. Описание желаемого поведения участников образовательного события. Планируя структуру занятия, преподаватель предполагает, что участники будут регулярно заходить на сайт проектной деятельности, самостоятельно выполнять задания в срок, искать информацию в сети Интернет и в реальной действительности, общаться на странице обсуждения, оценивать свои действия и деятельность других команд.

Этап 4. Разработка уровней активности образовательного события. Занятие делилось на уровни. Преимуществом уровней является то, что преподаватель может индивидуализировать и специфицировать учебный процесс в соответствии с языковым уровнем и потребностями группы.

Этап 5. Внесение в систему чувства удовольствия. В предложенной системе используются все виды развлечения, например, Hard Fun: принимать вызов, преодолевать сложности, решать проблемы; Easy Fun: исследовать новые факты; People Fun: кооперация, сотрудничество, общение и др.

Этап 6. Использование адекватных инструментов для каждой задачи [2, с. 60].

Как это выглядело со стороны студентов. На первом уровне преподаватель объяснил студентам цель игры, правила и основную задачу. Цель обучения состояла в подготовке к бизнес-встрече с японцами. Из группы были выбраны 3 студента с сильным уровнем английского языка, которые должны выступить в роли потенциальных партнеров из японской компании. Данные студенты получили отдельный материал: изучить культуру представляемой страны, дополнительную лексику. Остальные студенты выступают в роли ассистентов директора по продажам, которые должны провести переговоры с представителем иностранной компании. Перед проведением переговоров студенты должны подготовиться, а именно – изучить предложенный материал. Также на данном уровне были озвучены правила: за успешно выполненное задание с первого раза на каждом уровне студент получал 0,5 балла, если прошел задание со второго раза – 0,3 балла. Если студент не прошел уровень – получает оценку «неудовлетворительно» и дальше принять участие не может. Данные баллы студенты должны копить, чтобы получить доступ к проведению бизнес-встречи. Также в данной игре можно получить дополнительные баллы, с помощью которых студент мог усложнить уровень сопернику; попросить соперника ответить на вопрос повышенной сложности; вернуть соперника на предыдущий уровень для его прохождения еще раз и т.д.

На втором уровне на сайте Edvibe студентам необходимо было просмотреть видеоролик «Business Speaker Erin Meyer: How Cultural Differences affect business» и определить разницу с развернутым комментарием того, как проводятся встречи между представителями различных культур. Прочитать короткие тексты о переговорах, в данном случае между американцами и японцами, и выделить особенности общения. Далее проанализировать приведенные в качестве примеров диалоги между данными представителями, а именно: рассмотреть использованную бизнес-лексику (почему используют именно ее, с какой целью, есть ли аналог данным единицам); определить, какие культурные особенности были замечены.

На третьем уровне студенты должны выполнить простые задания – сопоставить английские идиомы с русскими фразеологизмами, с которыми студенты столкнулись на втором уровне: найти эквивалент или дословный перевод английским идиомам в русском языке, о значении которых легко догадаться. Для этого на сайте Edvibe используются задания по типу «Заполните пропуски» (например, rolling in money – купаться в деньгах; up to the ears in debt – быть по уши в долгах): студенты должны выбрать из предложенных русский аналог фразеологизма.

На следующем, четвертом уровне были созданы два задания с более высоким уровнем сложности. Задание первое заключалось в поиске аналога английской идиомы в русском языке, частично соответствующей языку перевода (save for a rainy day – отложить на черный день). Данные идиомы также были взяты из текста и видео, которые обучающиеся посмотрели на втором уровне. Главной задачей было сопоставить выражения, которые находятся в двух колонках. Второе задание – работа с более сложными идиомами, которые невозможно перевести с помощью фразеологического эквивалента или аналога, студенты переводят с помощью подсказок – картинок (fat cat – состоятельный человек). В данном задании студенты должны соединить картинку с изображением кота в деловом костюме с выражением «богатый и влиятельный человек». Визуальная семантизация является эффективным средством при переводе тех выражений, о значении которых невозможно догадаться, не зная реалии языка-оригинала. Например, идиому to carry coals to Newcastle – возить уголь в Ньюкасл (возить что-либо туда, где этого и так достаточно) студенты сопоставляют с картинкой города Тулы, в которую человек едет со своим самоваром. Таким образом студенты должны запомнить определённое количество английских идиом.

На пятом уровне студенты выполняют задания по заполнению пропусков в предложениях с идиомами, освоенными на втором и третьем уровнях. Для того чтобы упражнения были более увлекательными, студентам предложены цитаты из кинофильмов. Каждое предложение визуализируется с помощью киноафиши. Задание состоит в следующем: прочитать группу из двух предложений и подобрать из изученных идиом более подходящую (например, And even better, the board was loaded with … just like you said (сериал «Безумцы») – They both moved like … full of warm milk, lazy in the sun: I guessed they were still fairly drunk too (фильм «Пролетая над гнездом кукушки»). Исходя из контекста, студенты выбирают идиому fat cats.

Исходя из полученной информации, на последнем уровне студенты должны провести переговоры. Перед тем, как начать переговоры, преподаватель огласил результаты предыдущих уровней (самостоятельной подготовки) и удалил из игры 2 студентов, поскольку они не набрали необходимое количество баллов. Выбранные 3 студента, которые являются представителями иностранной компании, располагались в разных частях аудитории, остальным обучающимся были предложены карточки с заданиями, где было прописано, к кому из представителей они должны подойти, что необходимо обсудить во время переговоров, какого результата необходимо добиться. Каждая тема подбиралась так, чтобы в ней было противоречие культуре представителя другой компании: поторговаться с японцами; убедить японцев открыть франшизу по указанным вами условиям и т.д.

Каждый студент подходил к указанному в карточке представителю и обсуждал условия, которые прописаны. Данное обсуждение было ограничено по времени – 7 минут. По завершении переговоров студенты-представители огласили свое решение, кого они выбрали в качестве победителей и обосновали свое решение. После группа обсуждала, кто более реалистично смог воспроизвести встречу, а кто допустил какие-то ошибки. Преподавателем также был проведен анализ ошибок использования тех или иных идиом, поведения студентов.

После проведенного обучения со студентами первого курса на занятиях по английскому языку обучающиеся отметили, что обучение с помощью геймификации проходило более увлекательно и информативно, чем обучение по традиционной системе обучения.

Подводя итоги вышесказанного, стоить отметить, что при использовании геймификации в образовательной системе важно комплексно подойти к анализу организационной структуры урока, потребностей студентов, исходя из целей урока и специфики направления подготовки. Правильно разработанный геймифицированный проект предусматривает тщательную проработку дизайна системы, мотивационную и поведенческую особенности студентов, игровые элементы и информационно-технологические обеспечения.

Резюмируя информацию, представленную в исследовании, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день лингвоэтнический барьер по-прежнему является одной из проблем, на которую стоит обратить внимание при обучении языкам. Поскольку, не зная культуры изучаемого языка, студент не в полной мере получает знания, и все чаще для обучающихся становится сложным использовать языковые единицы корректно в своей речи. Но ввиду того, что обучение культуре того или иного этноса не всегда бывает увлекательным процессом, у студентов и вовсе может пропасть интерес к обучению. Следовательно, возникает потребность внедрения современных технологий в образовательный процесс. Геймификация является одним из них, поскольку именно она позволяет существенно повысить мотивацию у студентов вузов на занятиях по иностранному языку, активизировать деятельность самих обучающихся, интенсифицировать процесс обучения как на аудиторных занятиях, так и в качестве самостоятельной работы.

Для внедрения в учебный процесс вузов геймификации при изучении иностранного языка с целью преодоления лингвоэтнического барьера можно применить учебную геймифицированную платформу (например, Edvibe) как полезное приложение в рамках модели смешанного обучения; добавить игровые элементы в учебный процесс, нивелируя негативные особенности традиционной системы. Придерживаясь определенных этапов при создании игр на уроках иностранного языка, можно значительно повысить эффективность занятий и помочь преодолеть лингвоэтнические барьеры студентам, мотивируя их и прививая интерес к языку.

Библиографический список

1. Байдельдинова А.Д. Особенности систем контроля обучения в преподавании и изучении иностранного языка. *Глобальный научный потенциал. Проблемы современной филологии.* 2013; № 9 (30): 141 – 143.
2. Барбер М. *Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании* = The learning game: arguments for an education revolution. Перевод Л.Б. Макеевой. Москва: Просвещение, 2007.
3. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020; Т. 1, № 3 (68): 65 – 77.
4. Гузикова В.В. Включение элементов геймификации в процесс обучения иностранному языку. *Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России.* 2021; № 1 (11): 156 – 162.
5. Емельянова Я.Б. *Совершенствование процесса обучения устному переводу с учетом формирования лингвострановедческой компетенции на 4–5 курсах переводческого факультета лингвистического вуза: экономическая тематика*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2005.
6. Капустина Л.В., Мартынова О.Н. Геймификация в высшем профессиональном экономическом образовании. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2017; № V10. Available at: https://e-koncept.ru/2017/171031.htm
7. Краснова Т.И. Геймификация обучения иностранному языку. *Young Scientist*. 2015; № 11 (91): 1373 – 1375.
8. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: Гнозис, 2003.
9. Латышев Л.К., Семёнов А.Л. *Перевод: теория, практика и методика преподавания*. Москва: Академия, 2003.
10. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.* 2013; № 3 (21): 139 – 142.
11. Соболева Е.В., Соколова А.Н., Исупова Н.И., Суворова Т.Н. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017; Т. 7, № 4: 7 – 25.
12. Тимко Н.В. Современные диссертационные исследования лингвокультурологических факторов в теории и практике перевода: подходы, лакуны, перспективы. *Научный диалог*. 2021; № 3: 121 – 138.
13. Clark D. *Blended learning*. Brighton: Epic Group, 2006.
14. Krath J., Schürmann L., Korflesch von Harald F.O. Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*. 2021; Vol. 125: 1 – 33.
15. Samovar L., Porter R. *Intercultural communication*. Belmont: Wadsworth, 2006.
16. Полякова В.А. *Инструменты геймификации: как добавить FUN в обучении (на конкретном примере)*. Avialable at: https://www.eduneo.ru/instrumenty-gejmifikacii-kak-dobavit-fun-v-izuchenie-russkogo-yazyka/

Rerefences

1. Bajdel'dinova A.D. Osobennosti sistem kontrolya obucheniya v prepodavanii i izuchenii inostrannogo yazyka. *Global'nyj nauchnyj potencial. Problemy sovremennoj filologii.* 2013; № 9 (30): 141 – 143.
2. Barber M. *Obuchayuschaya igra: argumenty v pol'zu revolyucii v obrazovanii* = The learning game: arguments for an education revolution. Perevod L.B. Makeevoj. Moskva: Prosveschenie, 2007.
3. Gol'cova T.A., Procenko E.A. Gejmifikaciya kak `effektivnaya tehnologiya obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo processa. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020; T. 1, № 3 (68): 65 – 77.
4. Guzikova V.V. Vklyuchenie `elementov gejmifikacii v process obucheniya inostrannomu yazyku. *Nauchnyj dajdzhest Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii.* 2021; № 1 (11): 156 – 162.
5. Emel'yanova Ya.B. *Sovershenstvovanie processa obucheniya ustnomu perevodu s uchetom formirovaniya lingvostranovedcheskoj kompetencii na 4-5 kursah perevodcheskogo fakul'teta lingvisticheskogo vuza: `ekonomicheskaya tematika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
6. Kapustina L.V., Martynova O.N. Gejmifikaciya v vysshem professional'nom `ekonomicheskom obrazovanii. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; № V10. Available at: https://e-koncept.ru/2017/171031.htm
7. Krasnova T.I. Gejmifikaciya obucheniya inostrannomu yazyku. *Young Scientist*. 2015; № 11 (91): 1373 – 1375.
8. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva: Gnozis, 2003.
9. Latyshev L.K., Semenov A.L. *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya*. Moskva: Akademiya, 2003.
10. Mazelis A.L. Gejmifikaciya v `elektronnom obuchenii. *Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa.* 2013; № 3 (21): 139 – 142.
11. Soboleva E.V., Sokolova A.N., Isupova N.I., Suvorova T.N. Primenenie obuchayuschih programm na igrovyh platformah dlya povysheniya `effektivnosti obrazovaniya. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; T. 7, № 4: 7 – 25.
12. Timko N.V. Sovremennye dissertacionnye issledovaniya lingvokul'turologicheskih faktorov v teorii i praktike perevoda: podhody, lakuny, perspektivy. *Nauchnyj dialog*. 2021; № 3: 121 – 138.
13. Clark D. *Blended learning*. Brighton: Epic Group, 2006.
14. Krath J., Schürmann L., Korflesch von Harald F.O. Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*. 2021; Vol. 125: 1 – 33.
15. Samovar L., Porter R. *Intercultural communication*. Belmont: Wadsworth, 2006.
16. Polyakova V.A. *Instrumenty gejmifikacii: kak dobavit' FUN v obuchenii (na konkretnom primere)*. Avialable at: https://www.eduneo.ru/instrumenty-gejmifikacii-kak-dobavit-fun-v-izuchenie-russkogo-yazyka/

Статья поступила в редакцию 15.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-103-106

Kasatkina S.V., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: sofikasatkina1@gmail.com*

FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS WITH A LOW LEVEL OF PROFICIENCY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article studies a problem of education of students with low level of the English language at a non-linguistic university. It is also connected with the core reasons of problems that can be faced during the educational process, and is examined within the framework of psychology and psycholinguistics that is of great importance while

making a close analysis of such survey. This article provides results on the survey of students, who were asked about the teaching methodologies, which were applied to them, as well as certain teaching methodologies applied while addressing the problems arose within educational process. Introducing and description of teaching methodologies is the outcome of detailed analysis of the students' answers on the survey. Moreover, several diagrams are provided as a visual example and evidence of the survey conducted. Each diagram is accompanied by a proper explanation of the information provided.

Key words: **English language, teaching methodologies, features of educational process, visual and auditory memory, teaching a foreign language, psycholinguistics.**

С.В. Касаткина, *преп., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: sofikasatkina1@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема обучения студентов с низким уровнем иностранного (английского) языка в неязыковом вузе. Рассматриваются первопричины возникающих в процессе обучения проблем, в том числе с точки зрения психологии. Также в статье приводятся результаты опроса испытуемых о методиках преподавания, которые к ним применялись, затем приведены определённые методики преподавания, применённые для решения возникающих проблем в ходе обучения, и выводы, касающиеся ситуации с обучением английскому языку в неязыковом вузе. Описаний методик следует из тщательно проведённого анализа ответов испытуемых. В статье также присутствуют диаграммы, наглядно иллюстрирующие результаты проведённого исследования, наряду с комментариями к каждой представленной диаграмме.

Ключевые слова: **английский язык, методика преподавания, особенности обучения, визуальная и аудиальная память, обучение иностранному языку, психолингвистика.**

Данная научная статья посвящена рассмотрению особенностей обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов с низким уровнем владения им.

В современном мире изучение иностранного языка представляет собой необходимую ступень в обучении, так как это напрямую способствует не только социализации студента в мире, но и расширению его кругозора, а также развитию и совершенствованию визуальной и аудиальной памяти.

В этой статье мы рассматриваем, с какими проблемами можно столкнуться в ходе обучения студентов иностранному языку, исследуем некоторые методики преподавания, которые были применены в ходе решения данных проблем. Делаются выводы о ситуации с обучением студентов иностранному языку в неязыковом вузе с учётом личного опыта и опыта коллег [1–10].

Кроме того, для подкрепления наших выводов и демонстрации наблюдений было проведено исследование, а именно – опрос обучающихся, содержание и результаты которого мы приведём ниже.

Целью данного исследования является выявление основных проблем, возникающих в ходе обучения английскому языку у студентов с низким уровнем владения им. Поставленная цель подразумевает выработку различных методик для преодоления данных проблем и улучшения уровня языка обучающихся.

Настоящее исследование представляется актуальным ввиду важности вопросов обучения иностранному языку в лингвистических и нелингвистических вузах. Новизна данного исследования заключается в проведённом анализе опроса конкретной группы обучающихся о методиках преподавания.

Практическая значимость данной статьи заключается в возможности применения данных методик для обучения студентов иностранному языку в неязыковом, а также в лингвистическом вузе на первом этапе обучения.

Основной группой испытуемых [1], которым мы будем давать оценку, являются студенты с низким или практически нулевым знанием английского языка. Для данного исследования нами был проведён опрос 36 испытуемых (ссылку на данный опрос мы приводим в конце данной статьи), в ходе которого им было предложено ответить на 40 вопросов. Результаты самых значимых, на наш взгляд, ответов разберём ниже.

Из 36 испытуемых 44% составляют женщины, а 56% – мужчины. Согласно исследованиям, проведённым международными экспертами с 1973 по 2013 год на основе 617 научных работ и при участии более 1,2 млн испытуемых, было выявлено, что женщины лучше усваивают абстрактные грамматические конструкции, задействуя участки мозга, отвечающие за языковое кодирование. Мужчины же проявляют большую активность в зонах, которые отвечают за исключительную визуализацию и аудиовосприятие, т.е. на обработку информации значительно влияют иллюстрации, а также прописывание слов наряду с аудированием и повторением изученного материала вслух. Также в ходе данного исследования было выявлено, что женщины задействуют оба полушария для усвоения информации, в то время как мужчины используют только левое, отвечающее за логику и анализ. Данное исследование было опубликовано в одной из самых крупных газет Великобритании Daily Mail [2].

При анализе данной тенденции, а также того факта, как студенты ведут себя в социуме и насколько для них важна дружественная обстановка во время занятия, интересно обратить внимание на труд В.П. Белянина «Основы психолингвистический диагностики», где он отмечает такое явление, как «доминанта в психологии»: «В психологии доминанта обозначает временно господствующую рефлекторную систему, которая обусловливает работу нервных центров организма в данной момент времени и тем самым придаёт поведению определённую направленность» [3]. Таким образом, мы можем наблюдать ряд признаков, свидетельствующих об обеспокоенности либо спокойствии студента во время занятия, что напрямую может повлиять на преодоление языкового барьера.

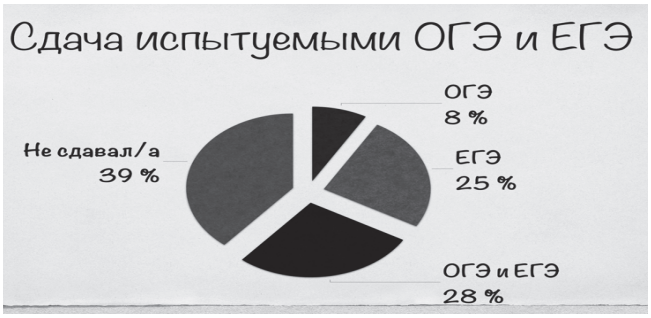


Рис. 1. Распределение испытуемых по гендерному признаку

Проведённый нами опрос был среди студентов 1 курса. Согласно результатам, большая часть испытуемых находится в возрасте 18 лет – 75%, 19% испытуемых находятся в возрасте 17 лет, 3% – в возрасте 19 лет и 3% – в возрасте больше 19 лет.

Среди опрошенных 67% студентов обучаются на факультете «Налоги, аудит и бизнес-анализ», а 33% – на факультете «Высшая школа управления». На обоих факультетах дисциплина «Иностранный язык» является обязательной.

После поступления испытуемыми было также пройдено предварительное тестирование по английскому языку, по результатам которого уровень языка 9 опрошенных соответствует уровню A1 (Pre-Elementary), 12 опрошенных – A2 (Elementary), 6 опрошенных – B1 (Pre-Intermediate), 7 опрошенных – B2 (Upper-Intermediate), и только 2 опрошенных – C1 (Advanced). Таким образом, 67% опрошенных имеют начальный уровень языка, не соответствующий среднему показателю, необходимому для успешного прохождения курса английского языка, направленного на изучение необходимого объёма информации в рамках профессиональной деятельности.

В ходе исследования было выявлено, что всего 28% опрошенных сдавали ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку, 25% сдавали только ЕГЭ по английскому языку, 8% сдавали только ОГЭ по английскому языку и 39% не сдавали ни ОГЭ, ни ЕГЭ

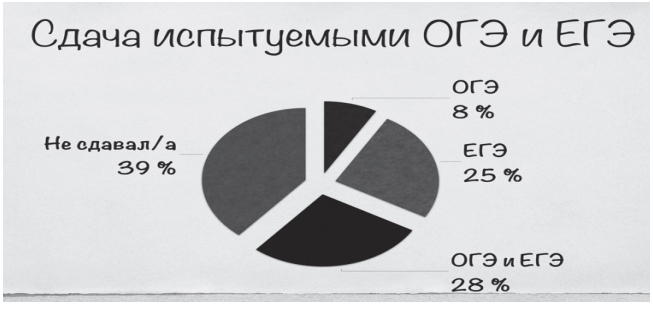


Рис. 2. Распределение испытуемых по сдаче экзаменов по ОГЭ и ЕГЭ

по английскому языку. Данные показатели частично объясняют низкий уровень владения иностранным языком на всех этапах тестирования. Также важно отметить, что фактор сдачи государственного экзамена по иностранному языку является, как правило, одним из наиболее мотивирующих для его изучения в школе.

Для успешного прохождения обучения иностранному языку необходимо овладеть всеми навыками его восприятия и воспроизведения, а именно – чтением, грамматикой, лексикой, аудированием, письмом и говорением. Так, на первом этапе обучения в вузе испытуемые с низким уровнем языка определили для себя самым проблемным аспектом говорение – 33%, на втором месте по сложности для них стоит аудирование – 22%, далее идёт грамматика – 19%, лексика – 12%, письмо – 10% и чтение – 3%.

Наиболее противоречивым для нас является статистика, выведенная из ответа на вопрос о длительности изучения испытуемыми английского языка. Согласно процентному соотношению, половина (50%) опрошенных изучает английский от 5 до 10 лет, 22% изучают язык более 10 лет, 22% – от 1 года до 5 лет и 6% – меньше 1 года. Если опираться на полученные результаты, то статистика, указанная в диаграмме 4 (об уровне языка при тестировании), ставит нас перед вопросом как о качестве преподавания английского языка на более низкой ступени образования, т.е. в школе, так и о мотивации обучающегося учить язык и его способности усваивать полученную информацию, так как срок в 10 лет является достаточно большим для получения довольно высокого уровня владения языком, особенно если учитывать, что в большинстве школ английский язык является обязательным предметом.

Тот же вопрос возникает относительно ответа «изучаю английский язык меньше 1 года», так как данный ответ предполагает изучение какого-либо другого иностранного языка, помимо родного, однако респонденты не подтвердили информацию об изучении каких-либо других иностранных языков, что позволяет нам интерпретировать данный ответ как время появления мотивации либо просто необходимости учить английский язык.

Также эти результаты заставляют задуматься о показателях диаграммы 6 (о сложных для испытуемых разделах языка на данный момент). До проведения опроса (спустя 3 месяца обучения) в ходе образовательного процесса большинство обучающихся демонстрировали крайне низкий уровень знания не только профильной грамматики и лексики, но и базовой, что противоречит полученным нами цифрам.

Все вышеперечисленное подводит нас к следующим предварительным выводам:

1) в большинстве случаев уровня языка, полученного обучающимися при приобретении общего среднего образования, недостаточно для эффективного изучения материала на первом этапе обучения, предусмотренного дисциплиной «Иностранный язык», даже в неязыковом вузе;

2) при указанном уровне владения обучающимися языком не представляется возможным преподавать дисциплину на иностранном языке на начальном этапе обучения ввиду невозможности обучающимися усваивать информацию;

3) так как в неязыковом вузе не предусмотрено непрерывное обучение языку (т.е. каждый день или хотя бы через день), перед преподавателем встает необходимость мотивировать студента уделять достаточное количество времени самообразованию;

4) также перед преподавателем стоит задача в равной степени уделять внимание всем разделам языка, что представляется достаточно затруднительным, учитывая, что группа обучающихся в неязыковом вузе может состоять из студентов с уровнем языка от А0 до В2 с преобладанием студентов с начальным уровнем владения языком.

Перейдем к методикам преподавания, которые были использованы для усвоения студентами грамматики, лексики, для понимания текста, для тренировки восприятия информации на слух, улучшения произношения, а также для приобретения студентами мотивации полностью интегрироваться в процесс изучения английского языка.

Большинство студентов считают методику «чтение вслух» эффективной, так как она помогает улучшить произношение (обучающийся слышит себя со стороны), улучшает восприятие информации на слух, что особенно важно для студентов, которые в основном полагаются на аудиальную память. Что касается студентов с низким уровнем языка, то на первых этапах обучения они проходят 2 стадии усвоения информации: во-первых, задействуют одновременно как визуальную, так и аудиальную память, что улучшает восприятие текста, а во-вторых, после проговаривания текста студент лучше понимает смысл озвученной информации и способен ее анализировать, что облегчает работу с таким видом заданий, как «ответы на вопросы к тексту». Кроме того, подавляющее большинство студентов с низким уровнем языка незнакомо с транскрипцией, что частично можно скорректировать чтением текстов вслух. Также данная методика позволяет обучающемуся познакомиться с интонационными волнами и научиться их правильно расставлять в соответствии со смысловыми паузами. Помимо вышеуказанного, обучающийся избавляется от неизбежной на данном этапе хезитации, благодаря чему речь на языке со временем становится более беглой, а восприятие речи студента со стороны – более положительным.

Следующая методика, применяющаяся как в языковых, так и в неязыковых вузах направлена на улучшение навыков аудирования – «скрипт». Данная методика подразумевает собой дословную запись и последующее воспроизведение информации аудиозаписи на предложенную тему. Это помогает обучающемуся концентрироваться на усвоении информации в целом, а также уделять отдельное внимание тем словам или выражениям, которые для него незнакомы. Впоследствии обучающийся должен попытаться найти данные слова или выражения в англо-русском словаре, тренируя при этом такой приём, как «вероятностное прогнозирование» (т.е. способность предполагать, какое слово может быть употреблено в контексте на месте непонятого им слова). Несмотря на низкий уровень владения языком, данная методика оказалась крайне успешной и очень эффективной, по мнению испытуемых, которые в дальнейшем самостоятельно прибегали к составлению скрипта при каждом аудировании, что в конечном итоге значительно улучшило их навык восприятия текста на слух. Большинство опрошенных заявили, что данная методика позволяет им заострять внимание на ключевых словах, быстрее распознавать в речи знакомую лексику, видеть перед собой полный текст прослушанного материла, что значительно облегчало его понимание. Для студентов с более высоким уровнем языка (В1 и выше) указанная методика представляла меньший интерес, так как обучающиеся уже привыкли воспринимать информацию на слух и благодаря более широкому словарному запасу отделять первостепенную информацию от второстепенной.

Следующей методикой, которые испытуемые считают эффективной, является «перевод текста» (в первую очередь с иностранного языка на родной, так как для полноценного перевода текста с родного языка на иностранный студенты с низким уровнем языка должны в первую очередь значительно улучшить грамматику и расширить свой активный словарный запас). По мнению обучающихся, данная методика необходима для полноценного восприятия и анализа текста, так как недостаточный словарный запас значительно затрудняет процесс усвоения материала без проверки перевода текстов на родной язык. При таком уровне владения языком, как А0 и А1, студенту не представляется возможным перевести текст самостоятельно, без помощи преподавателя, не прибегая к онлайн-переводчикам, а пользуясь исключительно словарем. Данная методика помогает обучающемуся запоминать новые слова, понимать суть темы обсуждения. Те опрошенные, у которых уровень языка оценивается как средний, также указали на необходимость перевода текста в том случае, если он соответствует их уровню владения языком.

Следующая методика преподавания заключается в «объяснении выбранного ответа в упражнении согласно применяемому правилу». Студенты с низким уровнем языка считают данную методику эффективной, так как это исключает выполнение ими упражнения наугад, а подразумевает тщательный анализ пройденного правила с помощью его применения на практике. Причём важно отметить, что преподаватель не должен сразу давать правильный ответ, если студент сделал ошибку. Для полноценного усвоения правила студент должен сам прийти к правильному ответу с помощью анализирования всех возможных вариантов ответа. Кроме того, по мнению испытуемых, данная методика помогает лучше разобраться в правиле, т.е. понять, в каких случаях и как его применять, а также улучшает запоминание данного правила.

Такие методики запоминания слов и грамматических конструкций, как «словарный диктант» и «пересказ текста» также определяются студентами с низким уровнем языка как эффективные. Это способствует лучшему запоминанию языковых элементов, так как с одной стороны, заставляет студентов учить материал (особенно это относится к тем студентам, для которых единственной мотивацией изучения языка является получение удовлетворительной оценки на итоговом контроле), а с другой стороны, является единственным способом освоить новый материал при уровне языка А0 – А1, так как зазубривание материала и его многократное повторение обеспечивает его неизбежное усвоение. Также пересказ формирует у студента понимание того, как именно устроен изучаемый язык, и позволяет применять выученную лексику на практике.

В ходе обучения студентам были предложены такие методики как role-play, т.е. разыгрывание определённой ситуации по ролям, и обсуждение предложенной преподавателем темы в формате «монологическая речь + вопросы». Первая методика, согласно исследованию, оказалось менее эффективной, чем вторая, так как при обсуждении по ролям у обучающегося чаще всего нет возможности для долгого говорения, а учитывая, что именно этот аспект языка обучающиеся с уровнем языка А1–А2 хотят тренировать больше всего, релевантнее применить упражнение с монологической речью. По мнению испытуемых, монологическая речь позволяет им тренировать усвоенные грамматические правила, выводить лексику в актив, таким образом преодолевая языковой барьер. Также это помогает им преодолеть страх выступления перед большой аудиторией, тренирует навык импровизации.

Здесь также важно отметить труд Выготского Л.С. «Мышление и речь», в котором он рассматривает этапы становления речи как таковой. При данном уровне владения языком обучающимися можно сравнить преодоление ими языкового барьера с усвоением и формированием речи у маленького ребёнка, когда он учится воспринимать речь на слух, а затем воспроизводить ее и формировать собственную речь на основе накопленного опыта [4].

Ещё одна методика, которая достаточно эффективно проявила себя, – “spelling”, т.е. проговаривание английских слов по буквам. В первую очередь данная методика оправдала себя ввиду того, что обучающиеся с низким уровнем языка были незнакомы с транскрипцией и плохо её усваивали, а количество часов, отведённых на обычное занятие, как правило, не подразумевает отдельное

занятие фонетикой. С помощью данной методики у обучающихся главным образом была задействована аудиальная память. Эта методика также периодически совмещалась с написанием слов на доске, что задействовало визуальную память обучающихся.

Что касается «ведения урока на английском языке», то на начальном этапе данная методика оказалась неэффективной, так как обучающиеся с уровнем языка А0–А2 не способны адаптироваться к восприятию и усвоению необходимой информации на нужном уровне, поэтому единственным способом представлялась возможность совмещать русский и английский языки во время проведения занятия для достижения максимального уровня коммуникации. Подводя черту под всем вышесказанным, хотелось бы вспомнить работу Леонтьева А.А. «Психолингвистики», в которой он уделял особое внимание понятию деятельностного фрейма, т.е. постановке перед собой таких вопросов, как цель, мотив, условия и вид осуществляемой деятельности [5]. Ответом на эти вопросы в данном исследовании служит «выявление проблем в обучении и в усвоении студентами языка», «желание преодолеть возникшие трудности и привить обучающимся любовь к языку и заинтересованность в нем», «применение вышеуказанных методик преподавания на практике» и «осуществление образовательной (преподавательской) деятельности» соответственно.

Таким образом, проблема качественного обучения в вузах Российской Федерации не только иностранному языку, но и в целом привлекает внимание все большего количества отечественных преподавателей и научной общественности. Данное исследование напрямую связано с вышеобозначенным вопросом, так как оно позволило проиллюстрировать основные проблемы, возникающие у обучающихся с низким уровнем владения иностранным языком [6; 7]. Проведённый нами опрос позволил разработать и усовершенствовать указанные выше методики преподавания для улучшения навыков обучающихся во всех разделах языка, таких как говорение, чтение, произношение, грамматика, лексика, письмо и аудирование. В ходе проведённого исследования мы также наблюдали тенденцию, которая свидетельствует о важности изучения иностранного языка [8] как такового, а также мы получили доказательства понимания студентами важности предмета «Иностранный язык» (английский) не только в качестве обязательной дисциплины в учебном заведении, единственной целью изучения которого является получение удовлетворительной оценки, но и важности овладения иностранным языком для достижения коммуникации, совершенствования навыков запоминания, аккумулирования и воспроизведения усвоенной информации и расширения культурного кругозора.

Общие выводы, сделанные в данном исследовании, можно использовать как в теоретических, так и в практических целях при обучении студентов иностранному языку, а также для совершенствования уже приобретённых студентами навыков владения языком.

Библиографический список

1. Касаткина С.В. *Опрос для научной статьи «Особенности обучения иностранному языку»*. Available at: https://docs.google.com/forms/d/1hYiRe8VoZckm9F69nqa6yRcUm6CeveZQ6SALpIt0qWw/edit?chromeless=1#response=ACYDBNhv5dqYGtxbgu-ZbkX_On2Cb1PBEprxveBrYM23AsnrJp12__mO5kgDoP4bHUMDEzc
2. *Female brains really ARE different to male minds with women possessing better recall and men excelling at maths*. Available at: https://www.dailymail.co.uk/news/article-2709031/Female-brains-really-ARE-different-male-minds-women-possessing-better-recall-men-excelling-maths.html
3. Белянин В.П. *Основы психолингвистической диагностики: (Модели мира в литературе)*. Москва: Тривола, 2000.
4. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва, 1999.
5. Леонтьев А.А. *Психолингвистика*. Ленинград: Наука, 1967.
6. Юдина Н.В., Мельничук М.В. Языковая политика в странах ближнего зарубежья. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2020; Т. 10, № 6: 66 – 71.
7. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. *Российский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2: 123 – 132.
8. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 316 – 318.
9. Ростовцева П.П. Языковая образовательная политика в экономических вузах. *Мир образования – образование в мире*. 2014; № 3 (55): 143 – 145.
10. Климова И.И., Мельничук М.В., Ростовцева П.П. Интеграция онлайн-платформы в процесс обучения иностранному языку в высшей школе в формате самостоятельной работы студента. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 262 – 265.

References

1. Kasatkina S.V. *Opros dlya nauchnoj stat'i «Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku»*. Available at: https://docs.google.com/forms/d/1hYiRe8VoZckm9F69nqa6yRcUm6CeveZQ6SALpIt0qWw/edit?chromeless=1#response=ACYDBNhv5dqYGtxbgu-ZbkX_On2Cb1PBEprxveBrYM23AsnrJp12__mO5kgDoP4bHUMDEzc
2. *Female brains really ARE different to male minds with women possessing better recall and men excelling at maths*. Available at: https://www.dailymail.co.uk/news/article-2709031/Female-brains-really-ARE-different-male-minds-women-possessing-better-recall-men-excelling-maths.html
3. Belyanin V.P. Osnovy psiholingvisticheskoj diagnostiki: (Modeli mira v literature). Moskva: Trivola, 2000.
4. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva, 1999.
5. Leont'ev A.A. *Psiholingvistika*. Leningrad: Nauka, 1967.
6. Yudina N.V., Mel'nichuk M.V. Yazykovaya politika v stranah blizhnego zarubezh'ya. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2020; T. 10, № 6: 66 – 71.
7. Belogash M.A., Mel'nichuk M.V. Kognitivnye aspekty razvitiya informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2: 123 – 132.
8. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie tvorcheskogo potenciala buduschih `ekonomistov s pomosch'yu sovremennyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 316 – 318.
9. Rostovceva P.P. Yazykovaya obrazovatel'naya politika v `ekonomicheskih vuzah. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; № 3 (55): 143 – 145.
10. Klimova I.I., Mel'nichuk M.V., Rostovceva P.P. Integraciya onlajn-platformy v process obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole v formate samostoyatel'noj raboty studenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 262 – 265.

Статья поступила в редакцию 18.03.22

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-106-109

***Kulikova O.O.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: olka073@yandex.ru*

ON THE ISSUE OF ROLE PLAYING AT SEMINARS ON BUISINESS AND FINANCIAL ENGLISH. The article considers a problem of role play gaming in the course of teaching Business and Financial English at seminars at a non-linguistic university. The author analyses the significance of role play gaming and the possibility for teachers to use such effective method of developing vocabulary as a spur to fluency and a means to make students to express interest in mastering general and economic English. The author also stresses that role plays as a necessary component of education plans in non-linguistic universities has been considered useful and effective. Moreover, role play method has gained popularity among students as a means of boosting motivation and an opportunity to communicate, argue on interesting and topical issues of economics and business. The author of the article dwells on the ways to develop English language communicative skills of students of an economic university and demonstrates methods to drill functional lexis.

Key words: **role play gaming, non-linguistic university, to master economic and business vocabulary, communicative skills, professional language, manager, higher school, intercultural communication.**

***О.О. Куликова**, канд. филос. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: olka073@yandex.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РОЛЕВЫХ ИГР НА СЕМИНАРАХ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья рассматривает проблему ролевых игр в курсе обучения иностранному языку деловой и финансовой направленности на семинарах в неязыковом вузе. Автор анализирует значимость ролевых игр и возможность преподавателей использовать данный эффективный метод для развития вокабуляра как стимул развить беглость речи и как средство заставить студентов проявить интерес к овладению общеразговорным и экономическим английским языком. Автор также подчеркивает, что ролевые игры как необходимый компонент образовательных планов неязыкового вуза считаются полезными и эффективными. Более того, метод использования ролевых игр снискал популярность как средство повышения мотивации и возможность развивать общение и аргументацию на интересные и злободневные темы экономики и бизнеса. Автор статьи размышляет о коммуникативных навыках общения на английском языке, которыми владеют студенты экономического вуза, также автор демонстрирует методы отработки функциональной лексики.

Ключевые слова: **ролевая игра, неязыковой вуз, совершенствовать лексику деловой и экономической направленности, коммуникативные навыки, язык профессиональной направленности, менеджер, высшая школа, межкультурная коммуникация.**

Настоящее исследование затрагивает проблему преподавания иностранного языка в высшей школе, поскольку организация семинаров по изучению иностранного языка – процесс, требующий знания, творческого подхода, готовности анализировать, подбирать и сочетать материал, а также заинтересованности в том, чтобы искать и находить все новые источники материала, которые в дальнейшем помогут разнообразить рабочий материал и сделать его увлекательнее. Все это неизменно обсуждают преподаватели высшей школы на конференциях и круглых столах.

Преподаватели иностранного языка, стремясь разнообразить материал и сделать его подачу более увлекательной и динамичной, при этом предложив достаточное количество упражнений для возможного качественного закрепления новой лексики и грамматических клише, часто опираются на кейсовые технологии и применяют игровые методики. Одной из излюбленных форм подачи и проработки материала с привлечением коммуникативных методов являются ролевые игры. Ролевые игры выступают полезным и интересным способом работы над запоминанием и введением в речевой запас иностранных слов, поскольку именно подобного рода методы работы с языковым материалом позволяют не только коммуницировать коллективно и придумывать тактику ведения общения так, чтобы совместно прийти к решению какой-то поставленной перед командой студентов – участников игры проблемой, но и подбирать и выучивать фразы, нужные для выражения мыслей в конкретной злободневной ситуации, и все это побуждает студентов активно влиться в процесс обучения, проявить интерес и инициативу.

Потребность человека в общении была и остается ярко выраженной и сильной. Более того, готовность и необходимость общаться и обмениваться информацией является для индивида важным фактором и способностью, которая способствует его развитию в обществе себе подобных. Общение может происходить как на родном, так и на иностранном языке, и желание людей практиковать иноязычную речь с целью расширения знаний за счет освоения культурного потенциала других народов становится возможным посредством совершенствования навыков говорения на иностранном языке.

Ролевые игры считаются важным компонентом разделов учебных пособий по изучению иностранного языка в вузе финансово-экономического профиля. Целью настоящего исследования является стремление продемонстрировать значимость ролевых игр для совершенствования коммуникативных навыков студентов. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) описать природу, характер и назначение ролевых игр в процессе обучения иностранному языку в экономическом вузе; 2) обосновать значимость ролевых игр в ходе работы над лексикой иностранного языка; 3) продемонстрировать диапазон тем, типичных для курса иностранного языка финансово-экономического вуза, и на примере данного перечня тем проиллюстрировать возможность повышать мастерство владение иноязычной речью.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу ряда причин. Во-первых, актуальность темы связана со стремлением преподавателей повысить мотивацию студентов и попыткой отработать большой диапазон новой профессионально ориентированной лексики в сжатые сроки. Во-вторых, предоставить студентам возможность в ходе заинтересованного общения и обсуждения проблемных ситуаций повысить беглость речи на иностранном языке. В-третьих, подтолкнуть студентов к взаимодействию в командах и научить тактично, вежливо и грамотно выстраивать диалог с оппонентом.

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе проанализирован опыт поэтапной работы над ролевыми играми на семинарах в финансово-экономическом вузе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты можно использовать на занятиях по изучению иностранного языка в неязыковом вузе при отработке лексики.

Теоретическая значимость работы заключается в специфике пошаговой подготовки к представлению ролевых игр в аудитории и подготовленных вариантов игр по заранее составленным схемам. Работа над ролевыми играми в рамках изучения финансовой и деловой иноязычной лексики позволяет закрепить в речи и активировать пассивный лексический запас финансовых определений, а также прилагательных и глаголов, имеющих деловую, узкоспециализированную направленность. Уместным будет подчеркнуть, что такой вид работы над языковым материалом, как ролевая игра, позволяет студентам попробовать свои силы в попытках провести анализ финансовой или деловой ситуации, которая имитирована в зарисовке и задании к ролевой игре.

Ролевые игры позволяют преподавателю закрепить изученный со студентами материал в процессе коммуникации, соответственно – дать возможность студентам выстраивать речевые отрезки с учетом выученных лексем, то есть позволяют им обогащать свою речь и переводить пассивно усвоенные ими слова и выражения в активный словарный запас [1–7].

Целью использования ролевых игр на семинарах по изучению иностранного языка может служить как преодоление языкового барьера обучаемых, так и закрепление новой лексики, кроме этого, ролевые игры способствуют совершенствованию коммуникативных навыков обучаемых. Однако помимо средства обучающего характера ролевые игры выполняют и воспитательную функцию, поскольку в процессе диалога участники выбирают форму общения, манеру подачи языкового материала, формулируют фразы, используя вежливые речевые клише, помогающие завоевать расположение собеседника и подтолкнуть его к дальнейшему речевому взаимодействию.

Говоря о пользе ролевых игр на семинарах по обучению иностранному языку, следует сказать, что данный вид работы над учебным материалом актуален, необходим и эффективен. К ролевым играм преподаватели обращаются уже после того, как студенты проработали и заучили новые слова, проштудировали в упражнениях новые грамматические конструкции, а также после того, как они прочитали, проработали и пересказали тексты на нужную тематику, тексты, содержащие нужные новые слова и выражения. Иными словами, дальнейшая работа по совершенствованию разговорной деятельности на иностранном языке происходит после того, как студенты уже накопили достаточный арсенал новых лексических единиц. Обычно алгоритм подачи материала на семинарских занятиях предполагает следующую цепочку видов работы с языковым материалом: прочтение текста и работа со словами из данного текста, повторное чтение, способствующее закреплению слов в контексте. После закрепления слов, выражений из текста студенты стараются извлечь идеи и пересказать и, более того, организовать полемику на предложенную в данном тексте проблему, оперируя новым, отобранным преподавателем или методистом речевым материалом. В процессе выстраивания фраз с учетом употребления новым слов и словосочетаний студент расширит свой лексический запас и разнообразит устную речь. Это будет первым этапом работы над новой лексикой. Далее закреплению этой же новой лексики будут помогать грамматические схемы и конструкции, которые также должны быть подобраны на уже данных в начале раздела новых словах и выражениях, то есть выстраивая и закрепляя грамматические клише, студент невольно, следуя заданию, оформляет предложения или куски высказывания, или небольшие отрывки таким образом, что в них отражены недавно заученные слова.

Если говорить о том, что в общем составе группы студентов университета есть студенты разного уровня владения языком, а также что количество студентов, владеющих иностранным языком на среднем и низком уровне, достаточно велико, то может возникнуть вопрос о том, будет ли оправданным и уместным вводить ролевые игры для таких студентов. Ответ может быть неоднозначен, но стоит поспорить и сказать, что вовлечь в активную разговорную практику студентов со слабым уровнем владения языком будет так же полезно, как и для студентов более продвинутого уровня, поскольку для слабых студентов участие в ролевых играх – это возможность выучить слова и выражения, закрепить их и сделать активными единицами в своей речи, поскольку, проигрывая их как актер проигрывает при демонстрации своей роли, студенты отточат употребление этих конструкций и повысят свое умение вести беседу на иностранном языке, а также постепенно будут преодолевать языковой барьер и наращивать беглость общения.

Полемизируя о пользе и значимости практики ролевых игр в вузе экономического профиля, следует остановиться на диапазоне тем, в рамках которых преподаватель будет вести отбор ролевых игр для того, чтобы включить их в

программу курса. Данный перечень будет определяться направленностью вуза, а также выбранной специальностью. В данной статье речь идет о финансово-экономическом вузе, следовательно, в программу курса по изучению иностранного языка будут включены ролевые игры на тему внешней и внутренней торговли, организации крупного, мелкого и среднего бизнеса, способов разделения полномочий внутри компании, а также на тему составления бюджета или выстраивания линии взаимоотношений покупателя и поставщика. Это также могут быть ролевые игры, демонстрирующие процесс выработки решения по поводу уместного способа ведения бизнеса, а также диспуты, на которых участники делятся впечатлениями, отстаивают свои точки зрения и пытаются убедить коллег или партнеров в правильности своего взгляда на развитие того или иного способа ведения торговых отношений, возможность или проблематичность и неуместность поддержания бартерных отношений, которые являются редкими и пугающими для компаний, получивших хорошую, устойчивую репутацию на рынке.

Популярность и значимость ролевых игр для учебного процесса, как не раз подчеркивали авторы статей на данную тему, продиктована необходимостью моделировать ситуацию, близкую или идентичную возможной в перспективе реальной ситуации в профессиональной области, которую выберет студент данного вуза. Например, студенты первого курса Финансового университета при Правительстве Российской Федерации разбирают ситуации, связанные с необходимостью проанализировать алгоритм и важность составления и планирования бюджета личных средств, а также составляют ролевые игры, в которых они выступают компетентным советчиком покупателю товаров с целью обосновать и доказать, как отрицательное, так и положительное влияние разных видов и способов рекламы на выбор покупателя. Более того, студенты разбирают и моделируют ситуации, в которых они должны попытаться вернуть некачественный товар и грамотно выстроить линию защиты в общении с менеджером, ответственным за связь с покупателями. В процессе вынужденного конструирования фраз и диалогов с оппонентами студенты не только накапливают полезный им в дальнейшем диапазон вежливых фраз-клише, которые будут уместными в любом вежливом разговоре, но и могут послужить основой для построения разговора тем студентам, которые еще не владеют иностранным языком и тем более – арсеналом разговорных фраз и профессиональной лексикой настолько, чтобы бегло, грамотно и без затруднений смоделировать речевые пласты в дискуссии от имени того представителя профессиональной сферы, которого им придется представлять в рамках своей работы по специальности. Если мы обратимся к примерам подобного вида связующих фраз-клише, то можно продемонстрировать некоторые, встречающиеся в учебных пособиях, предложенных студентам первого курса.

Как отмечалось выше, в процессе игры студенты тренируют беглость речи посредством введения в свой словарный запас, демонстрируемый в ходе представления на занятии ролевой игры, профессиональных терминов, а также вводных фраз. Примерами вводных фраз могут служить следующие конструкции: I'm afraid I know next to nothing about ... . Wouldn't you agree that … ? That may well be true ... . Surely you'd admit that ... . The point is ... . On balance ...

Деятельность студентов в процессе работу над ролевой игрой заставляет их искать и подбирать нужные речевые фрагменты, слова из недавно усвоенного активного словарного запаса и тем самым обращать еще раз внимание на новую и прорабатывать ее, переводя выбранные для использования в ролевой игре речевые конструкции из пассивно усвоенного вокабуляра в активный словарный запас. Стоит также отметить, что работа над ролевыми играми способствует развитию коммуникативных умений студентов. Поскольку они в процессе участия в ролевых играх являются активными участниками дискуссий или споров, ведь ролевая игра одной из своих целей имеет посыл спровоцировать, модулировать активное обсуждение проблемы с применением аргументов «за» и «против», а также уметь доказывать правомерность свой позиции и отстаивать выбранную точку зрения. Активные и оживленные споры служат хорошей почвой для закрепления и крепкого запоминания словарных оборотов и грамматических конструкций.

Если говорить об организации семинаров по изучению иностранного языка в неязыковом вузе, то можно утверждать, что для преподавателя будет обязательным действием добавление ролевых игр как одного из элементов каждого блока семинаров на одну определенную тему. И продиктовано это тем, что стремление использовать ролевые игры на семинарах дает уверенность в том, что данный вид работы над учебным материалом повысит эффективность учебного процесса. Многократно звучат утверждения специалистов в области педагогики о том, что организация обучения иностранному языку, предусматривающая ролевую игру как компонент учебного курса, наиболее эффективна и результативна. Ролевая игра может разнообразить учебный процесс и повысить заинтересованность студентов в предмете изучения, так как именно ролевая игра имеет нацеленность на самоутверждение. Нельзя не вспомнить о том, что ролевая игра ориентирована на речевую деятельность и является основным стимулом к развитию коммуникативных навыков у студентов. Смежность тем в учебных пособиях с возможными профессиональными ситуациями в будущем делает ролевые игры, предложенные в качестве материала для моделирования эпизодов профессионального взаимодействия студентов финансово-экономического направления, увлекательным учебным материалом. И поскольку именно ролевая игра предполагает решение проблемы, постулирование материала в данном ракурсе заставляет студентов активно размышлять над способами решения проблематичной ситуации, и вследствие большой увлеченности искать и разнообразить применяемый в ходе ролевой игры речевой материал, пытаться использовать разнообразное множество связующих фраз для того, чтобы отвоевать себе большее количество времени на представление своей точки зрения. Увлеченность также приведет к частому использованию словаря в попытках найти нужные слова для точного выражения мыслей и более яркой аргументации своих идей. Здесь будет уместным в качестве подтверждения тезиса о том, что постулирование задания в форме проблемы во многом повышает эффективность работы над учебным материалом и приводит к большей результативности учебного процесса, привести утверждение И.С. Кона о том, что «единственный способ вызвать отклик юноши – поставить его перед близкой ему проблемой, которая заставляет его самостоятельно размышлять и формировать вывод» [2, с. 160]. Поскольку задачей преподавателя также является помочь студентам развить беглость речи, он обращается к ролевой игре как виду учебной деятельности, которая способствует выполнению этой задачи. Почему преподаватели выбирают именно этот вид работы над учебным материалом? Ответом будет служить следующий довод – наличие проблемной ситуации поможет студентам забыть о трудностях оформления речи на иностранном языке и пробовать говорить как можно больше, ведь перед ними будет стоять цель доказать, как лучше решить поставленную в ролевой игре проблему. И студенты главным образом будут сосредоточены на коммуникативном использовании речевых единиц. Беглость речи можно повысить, участвуя в ролевой игре. Вовлеченность в процесс говорения в ходе работы над одной из ролей или в ходе представления данной роли, при взаимодействии в диалоге или полемике с друзьями из учебной группы дает возможность потренировать навыки изложения проблемы и выстроить нить аргументов, иллюстрирующих весомость позиции, которой придерживается данный студент, участвующий в ролевой игре, где процесс усвоения слов и фраз, а также развитие речевой деятельности будет идти гораздо быстрее. И этому будут способствовать необходимость «погрузиться» с материал и ситуацию ролевой игры и постараться быть вовлеченным в обсуждение и подбирать доводы в защиту своего мнения. Несмотря на то, что ситуации в учебных ролевых играх не всегда совпадают с теми, что могут возникнуть в реальной профессиональной деятельности студентов, но все же эти ситуации приближены к возможным профессиональным моментам и, соответственно, учебные ролевые игры дают почву и материал для отработки моделей поведения, а также формы словесного выражения мыслей на иностранном языке, которые будут востребованы в дальнейшем профессиональном общении. Не стоит забывать о том, что ролевые игры способствуют преодолению у студентов психологического барьера, во многом затрудняющего развитие беглости говорения на иностранном языке. Заявляя о пользе ролевых игр, нужно сделать вывод, что необходимость включения данного вида работы над лексическим материалом давно стала очевидной для преподавателей иностранного языка в вузе финансово-экономического профиля. Это продиктовано тем, что процесс подготовки и проведения ролевых игр позволяет мотивировать студентов и помочь им в динамичной и интересной форме отработать и закрепить новую профессиональную лексику, и, помимо этого, данный вид работы стимулирует студентов овладевать языком специальности, усваивать термины в гораздо короткие сроки, облегчает процесс запоминания большого количества новых слов.

Стоит отметить, что в рамках отработки лексических единиц на тему составления личного бюджета человека студенты не только рассматривают и анализируют способы планирования финансовых средств, но и увеличивают диапазон словарных оборотов и тренируют навык выстраивания беседы, руководствуясь подготовленной преподавателем цепочкой фраз, и придерживаются определенного алгоритма выдвижения доводов. Примером подобной шкалы фраз, на которые может опираться студент при оформлении линии рассуждений, может быть следующая цепочка фраз:

a personal budget is a finance plan that helps to allocate personal income towards expenses…

when people create or adjust a personal budget, they have to consider their past spending and personal debt …

to manage your personal finances, you can write a simple budget on a piece of paper… websites can be of great help to plan your expenses…

you should admit that a budget may change from month to month, and will require monthly review…

the cost overruns in one category of a budget should in the next month be accounted for or prevented…

it could be reasonable to keep expenses 10% below the estimated income…

Зарисовки ролей, предлагаемых студентам, опорные фразы, связующие фразы – все это тот материал, который разрабатывает преподаватель и предоставляет обучающимся как основу для развития монологических и диалогических высказываний в ходе реализации ролевых игр. И эти зарисовки ситуаций помогают студенту определить течение будущего разговора, свою позицию и линию аргументации, а также придумать варианты того, как можно решить существующую в игре проблему.

Подытоживая все вышесказанное, можно прийти к выводам о том, что игра становится особым видом приложения умственных сил и эмоций в ходе организованной деятельности. А наличие в игре проблемы интенсифицирует потенциал студентов и обостряет потребность говорить, а также усиливает мыслительную деятельность. Таким образом, ролевая игра на семинарах в вузе приводит к рас-

крытию способностей студентов полемизировать, логически выстраивать материал, формулировать проблему и способы выхода из проблематичной ситуации, а также умение вести диалог с коллегами, товарищами, быть вежливыми, но убедительными, при этом тренировать беглость речи на иностранном языке с использованием знакомой лексики и новых речевых единиц. Все это подтверждает действенность такого учебного приема, как ролевая игра, и доказывает возможность развития мышления студентов, тренировку памяти и вырабатывание навыков беглого говорения на иностранном языке посредством применения данного вида учебной деятельности. Таким образом, поставленная цель продемонстрировать значимость ролевых игр для совершенствования коммуникативных навыков студентов, а также обосновать целесообразность применения ролевых игр на семинарах в вузе финансово-экономического профиля успешно решена. Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению эффективности ролевых игр в учебном процессе, в частности при работе над лексикой финансовой и экономической окраски, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Библиографический список

1. Жук Н.В., Тузова М.К., Ермакова Л.В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе. *Актуальные вопросы современной педагогики*: материалы IV Международной научной конференции. Уфа: Лето, 2013: 187 – 191. Available at: ttps://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4389/
2. Кон И.С. *Социология личности*. Москва, 1967.
3. Евдокимова М.Г. Моделирование ситуаций профессионального общения при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Психолого-педагогический взгляд на профессионально ориентированное образование*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018: 41 – 44.
4. Кобзева Н.А. *Обучение иноязычному устному общению студентов бакалавриата на основе технологии эдьютейнмента*. Диссертация кандидата педагогических наук. Томск, 2018.
5. Ковалева М.И. Ролевые игры как средство развития межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе. *ИНТЕРЭКСПО ГЕО-СИБИРЬ*. 2014; Т. 6, № 2: 54 – 58.
6. Яковлева В.Н. Использование игровых технологий в иноязычном обучении будущих специалистов. *Роль и место информационных технологий в современной науке*: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Уфа: АЭТЕРНА, 2018; Ч. 1: 168 – 170.
7. Rozmel A.L. Role Play Technique for Workplace Readiness. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 2018; Vol 24 (1): 128 – 144. Available at: http://doi.org/10.17576/3L-2018-2401-10

References

1. Zhuk N.V., Tuzova M.K., Ermakova L.V. Rolevaya igra kak metod obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa: Leto, 2013: 187 – 191. Available at: ttps://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4389/
2. Kon I.S. *Sociologiya lichnosti*. Moskva, 1967.
3. Evdokimova M.G. Modelirovanie situacij professional'nogo obscheniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Psihologo-pedagogicheskij vzglyad na professional'no orientirovannoe obrazovanie*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: OMEGA SAJNS, 2018: 41 – 44.
4. Kobzeva N.A. *Obuchenie inoyazychnomu ustnomu obscheniyu studentov bakalavriata na osnove tehnologii `ed'yutejnmenta*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2018.
5. Kovaleva M.I. Rolevye igry kak sredstvo razvitiya mezhkul'turnoj kommunikacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom VUZe. *INTER`EKSPO GEO-SIBIR''*. 2014; T. 6, № 2: 54 – 58.
6. Yakovleva V.N. Ispol'zovanie igrovyh tehnologij v inoyazychnom obuchenii buduschih specialistov. *Rol' i mesto informacionnyh tehnologij v sovremennoj nauk*e: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. Ufa: A`ETERNA, 2018; Ch. 1: 168 – 170.
7. Rozmel A.L. Role Play Technique for Workplace Readiness. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 2018; Vol 24 (1): 128 – 144. Available at: http://doi.org/10.17576/3L-2018-2401-10

Статья поступила в редакцию 11.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-109-111

Kurbanova Z.S., *Cand. of Sciences (Psychology), North-Caucasian Institute, Branch of Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*
Ukhumaalieva A.M., *student, Faculty of Law, North-Caucasian Institute, Branch of Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: Amyamy777@mail.ru*

INFORMING LAW STUDENTS ABOUT THE PSYCHOLOGY OF MANIPULATION ON THE INTERNET. Since the development of the Internet information network, the emergence of social networks and large network news channels, the possibility of various ways of manipulating a person has appeared. The researchers examine the main possibilities of psychological impact on a person and ways to avoid it. It is noted that the human environment is an incredible amount of information, with the help of which there is a constant struggle for influence on mass consciousness and culture, the impact on the psyche of people with the help of various manipulative technologies. The development of society has brought manipulation to a qualitatively new level, in which even traditional media lose in terms of sphere of influence. This is due to the formation and universal spread of the Internet. The effectiveness of impact prevention will be formed only if you are ready to openly defend yourself, challenge, and protect the individual, society, and the state from crimes, false information, and their consequences.

Key words: **manipulation, impact, Internet, social networks, pandemic, Rachid, protection from manipulation.**

З.С. Курбанова*, канд. психол. наук, Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*
А.М. Ухумаалиева*, студентка, Северо-Кавказский института (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: Amyamy777@mail.ru*

ИНФОРМИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА О ПСИХОЛОГИИ МАНИПУЛЯЦИИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

С момента развития информационной сети Интернет, появления социальных сетей и крупных сетевых новостных каналов появилась возможность различных способов манипуляции на личность. Мы рассмотрели основные возможности психологического воздействия на человека и пути его избегания. Отмечено, что среда человека содержит невероятное количество информации, с помощью которой ведется постоянная борьба за влияние на массовое сознание и культуру, воздействие на психику людей с помощью различных манипуляторных технологий. Развитие общества вывело манипуляцию на качественно новый уровень, при котором даже традиционные СМИ проигрывают по сфере влияния. Связано это с формированием и всеобщим распространением сети Интернет. Эффективность предотвращения воздействия сформируется только при готовности открыто защищаться, бросать вызов, что позволит уберечь личность, общество и государство от преступлений, ложной информации и их последствий.

Ключевые слова: **манипуляция, воздействие, Интернет, социальные сети, пандемия, Rachid, защита от манипуляции.**

«Как только люди поймут, что ценности и взгляды формируются средой, манипулировать ими станет намного сложнее», – сказал однажды Жак Фреско.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в современный период среда человека предоставляет невероятное количество информации, с помощью которой ведется постоянная борьба за влияние на массовое сознание и культуру, воздействие на психику людей с помощью различных манипуляторных технологий. Развитие общества вывело манипуляцию на качественно новый уровень, при котором даже традиционные СМИ проигрывают по сфере влияния. Связано это с формированием и всеобщим распространением сети Интернет. Ежесекундно в сети появляются различные новости, анализирующие какое-либо событие, и каждый источник информации преподносит свой взгляд на него.

Основной целью исследования является анализ вопросов психологии, связанных с манипуляциями в сети Интернет, которые необходимо рассмотреть со студентами юридических факультетов с целью информирования о данных преступлениях и их психологической природе.

В соответствии с поставленной целью были решены следующие задачи:

– выявить эффективность массовой манипуляции; определить критерии некоторых механизмов психики, используемых в сети Интернет для достижения цели; довести до студентов юридических факультетов эту информацию с целью формирования их профессиональной компетентности по данному вопросу.

Научная новизна исследования заключается в том, что в ней впервые проводится анализ вопросов психологии и манипуляции в сети Интернет.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в ней, представляют научный интерес в плане изучения явлений психологического характера, влияния их на состояние современного общества в целом и отбора соответствующего материала для формирования профессиональных компетенций студентов юридического факультета.

Практическая ценность состоит в том, что материалы данной статьи могут быть использованы в практике преподавания психологии, юрислингвистики, когнитивистики студентам юридических и других специальностей, позволят уберечь личность, общество и государства от преступлений, связанных с распространением ложной информации, и их последствий.

В процессе преподавания психологических дисциплин студентам юридического факультета нами активно обсуждаются вопросы, касающиеся психологии манипуляции в сети Интернет. За каждым СМИ стоят определенные люди, которым выгодно донести информацию тем или иным способом. Поэтому и создается многообразие различных точек зрения. Наглядно представлена манипуляция в массах, так как набирает масштаб индустрия фейк-ньюс. И даже если происходит опровержение какой-то «фейковой» новости, то у большинства читателей в сознании отпечатывается именно новость, а не её опровержение [1–6].

Статистически очень сложно вычислить количество фейковых новостей, но председатель рабочей группы Общественной палаты РФ по противодействию распространению недостоверной информации, общественному контролю и безопасности сети Александр Малькевич сообщил, что в прошлом году было выявлено 35 тысяч фейков. На первый квартал текущего года ожидается рост на 30%, а по итогам полугодия – на 50%. Ярким примером, иллюстрирующим проблему, сразу являются новости в период пандемии. Достаточно вспомнить, какое количество информации люди получили за эти 2 года о вирусе COVID-19. Компрометирующие статьи о причине его появления, средствах лечения с предположениями о завершении пандемии и другое огромное количество информации, приводящей людей в заблуждение и манипулирующей их сознанием. Последствия всей этой информации отразились в понимании людьми проблемы, касающейся того, что повлекло смертельные исходы или же тяжелую болезнь с последствиями в виде потери чувствительности и работоспособности органов человека.

Возникает вопрос: что такое манипуляция? Как она проявляется и кому выгодна. В юридической литературе можно встретить множество определений термина «манипуляция», например, данное Е.Л. Доценко.

Понятие манипуляции обозначено через ряд основных признаков: это психологическое воздействие, где другой человек используется манипулятором для достижения личных целей с желанием получить односторонний выигрыш, и зачастую факт воздействия и его направленность, которые имеют скрытый характер. Манипуляции свойственно использовать психологические приемы, играть на человеческих слабостях [1].

Скрытность манипуляции является ключевым признаком, мы явно о ней не знаем и не замечаем, но она реально наличествует и используется на практике. Например, издание The Wall Street Journal в своих статьях утверждает о том, что миллиардная компания Google манипулирует сознанием клиентов, причем с уклоном в сторону, выгодной гигантам мировой экономики. В своих выводах они пришли к тому, что после выборов президента США в 2016 г. этот механизм начал работать активнее. Говоря о манипуляции с уклоном на выгоду мировых гигантов экономики, поисковая выдача Google изменяется в угоду крупному бизнесу в ущерб более мелким предприятиям. Как минимум в одном случае рекламодатель Google был уличен, активно продвигая компанию eBay. Исходя из этого, другой проблемой, не отражающейся на жизни человека в качестве нанесения вреда здоровья, но все же являющейся приоритетной, является ущерб финансам, бизнесу и трудовой деятельности.

В психологической науке огромное количество классификаций манипуляции, включающих в себя манипуляции с использованием эмоций, манипуляции по методу использования и другие. Для данного исследования характерны манипуляции по субъекту воздействия – массовые и индивидуальные.

Г. Шиллер, профессор Калифорнийского университета, отмечает, что для достижения успеха массовая манипуляция должна быть незаметной. Успех манипуляции существует только тогда, когда субъект манипуляции верит, что все происходящее естественно. Манипуляция включает фальшивость действительности, но без ощущения ее присутствия.

Таким образом, эффективность массовой манипуляции можно определить наличием таких критериев, как использование некоторых механизмов психики для достижения цели; предусматривается расчет времени сообщения информации, процесс ее распространения; прикрепление жертв манипуляции к эмоционально близкому, персонифицированному источнику информации [2].

Например, Википедия, которая содержит огромное количество сведений – правильных и неправильных. Неправильные дают возможность каждому человеку редактировать любые сведения. Конечно, множество пользователей сети Интернет хотя бы раз пользовались этим сервисом. В чем проблема пользования? Ведь сервис дает наиболее важную информацию, однако при чтении Википедии у человека почему-то не вырабатывается навык осмысления и ранжирования информации. Здесь существует система фактов, и информация воспринимается в наиболее меньшем объеме. В зарубежных странах со страниц с историей Второй мировой войны удаляются фрагменты, отражающие моменты освобождения Восточной Европы Красной Армией от немецко-фашистских захватчиков с мотивировками о нарушении авторского права. Одновременно с этим на этих же страницах размещается информация о том, что освободителем была американская армия. Выходит, заинтересованные группы, организации и целые страны используют широкий спектр манипуляторных технологий для ограничения правдивой информации и выдвижения ложной для собственной выгоды на передний план с целью создания атмосферы напряженности, страха и даже ненависти, преследуя политические и коммерческие цели.

В чем смысл манипуляций? Мотивы различны и не ограничены, некоторые из них следующие: продвижение собственных целей и получение личной выгоды практически любой ценой; потребность обретения чувства власти и превосходства в отношении к другими; существование тайных планов, выключающих в себя преступную или иную манипуляцию; отсутствие нормального эмоционального состояния, фобия обязательств и рационализации.

Причин – огромное количество, и это доказывает, что манипуляция в сети совсем не односторонняя и не ограничивается одними новостями, способов воздействия на личность выработалось множество. Поэтому в последнее время с помощью социальных сетей стал популярен обман с целью манипуляции противоположного пола. Обман, как главная составляющая, представляет собой ложное, неверное сообщение, способное ввести в заблуждение того, кому оно адресовано [3].

Каким образом это происходит? Интернет-пространство стало более свободным для общения с людьми, главной составляющей является воздействие именно дистанционное, посредством социальных сетей.

Определенный молодой человек знакомится с представительницей противоположного пола. В процессе долгого общения входит в круг доверия, даёт определенные обещания, подкрепляя их некоторыми лживыми действиями. В дальнейшем, когда жертва манипуляции полностью доверяет манипулятору, он обращается к ней с определенными просьбами. Они могут касаться личной, конфиденциальной информации, документов, фото и видеозаписей, распространение которых приведет к посягательству на её честь и достоинство. Получив нужные ему данные, он начинает шантажировать жертву, вымогать и подталкивать к остальным действиям, противоречащим воле человека.

Уже за 2021 и начало 2022 гг. на территории Российской Федерации количество преступлений, совершённых с использованием информационно-телекоммуникационных технологий или в сфере компьютерной информации, возросло до 271,1 тысячи. Доля киберпреступлений в общей структуре преступности достигла 26,5% и возрастает по сей день.

Примером такой ситуации является известное в Республике Дагестан сообщество Rachid. Сообщество находится в различных социальных сетях, таких как ВКонтакте, Телеграм. За группой закрепилась репутация определенных «разоблачителей», которые выявляют девушек с плохой репутацией. А все это важно именно в Дагестане, где огромная роль отводится именно скромности девушки.

Почему они манипулируют и как действуют? Изначально они выставляют фотографии, чаще всего девушек. Фотографии могут быть как компрометирующего характера, так и обычные. Как говорилось ранее, группа позиционирует себя как «разоблачитель», и появление какого-либо фото наносит определенный вред репутации. Молодые девушки сразу начинают предпринимать какие-либо действия для того, чтобы фото было удалено. Но здесь создатели группы предлагают только один способ – заплатить. Данная манипуляция посредством использования общественного порицания, а иногда и порицания близких людей подвигает девушек отдавать деньги правонарушителям. Хотя совершение всех этих действий администраторами сообщества является противозаконными и уголовно наказуемыми. Первое время, когда группа была направлена именно на подрыв репутации и выставляла исключительно интимные фото компрометирую-

щего характера для семей девушек, это было основанием для применения насилия. Сейчас группа может заимствовать фотографии с любых социальных сетей и добавлять в ленту. Все вышеперечисленные действия нарушают ряд законов, но наиболее суровым является нарушение статей Уголовного кодекса ст. 163 и 128.1 – вымогательство и клевета [4].

В данный момент на ситуацию обратили внимание известные в регионе блогеры и сотрудники полиции. Активный поиск администраторов сообщества продолжается, поскольку они постоянно меняются, так как руководство группы переезжало от Махачкалы до Краснодарского края.

Но здесь стоит применить определенную ответственность не только по отношению к создателям сообщества Rachid, но и к социальным сетям, которые не реагируют на нарушение прав человека.

По данным зам. министра внутренних дел РФ Сергея Лебедева, за 2021 год было зарегистрировано свыше 117 тысяч ИТ-мошенничеств и вымогательств денежных средств с помощью сети Интернет [5].

Поэтому сразу стоит обратиться в соответствующие органы, ведь контакт с манипулятором наносит ущерб жертве, ее собственности, психическому или физическому здоровью, забирает личное время и силы.

Таким образом, для исключения подобной ситуации, и чтобы не быть жертвой воздействия, предлагаем ряд предложений для защиты населения от манипуляций:

– создать отдельный орган с единым центром для борьбы с преступниками – киберполицию. Намеревалось сформировать данный орган МВД еще с 2020 года. На данный момент борьбу с преступлениями в сфере компьютерной информации занимается управление «К» МВД, но сотрудники занимаются наиболее важными делами, связанными с распространением наркотиков в сети Интернет, детской порнографии и иными. Создание киберполиции позволит рассматривать заявления рядовых граждан и по другим причинам, связанным с оскорблениями, шантажом и угрозами в сети Интернет. В зарубежном опыте управление киберполиции существует с 2015 года в Украине и занимается обеспечением информационной безопасности в стране [6].

Осуществить это возможно при ответственном подходе к подбору персонала, а именно – привлечение талантливых IT-специалистов, снабжении персонала мощными серверами, программным обеспечением и соответствующими заработными платами. Создание киберполиции значительно упростит работу отдельных управлений МВД, разграничит деятельность между ними и позволит создать новые рабочие места;

– при создании органа на государственной основе рекомендуем осуществлять сотрудничество с коммерческими организациями, обладающими опытом по предотвращению преступлений, осуществляющихся путем манипуляции с использованием технических средств. Примером служит Сбербанк, учредивший собственную компанию в сфере кибербезопасности – Bi. Zone. Новация организации состоит в том, что она первая начала собирать «библиотеку голосов» телефонных мошенников. Тем самым необходимо финансировать разработку новых технологий, которые позволят эффективно находить нарушителей по электронно-цифровому следу.

Сравнительный анализ в исследовании привел к выводу, что в зарубежных странах также отсутствуют необходимые технологии. Не так давно Министерство обороны США выделило 3 миллиона долларов на научные исследования и разработку технологий, с помощью которых появится возможность распознать манипуляции информацией. Таким образом, еще одним предложением является необходимость активно осуществлять сотрудничество с зарубежными странами по разработке новых технологий; проявлять инициативу по предотвращению распространения ложной информации путем создания общественных движений, акций, мероприятий. Также для предотвращения распространения ложной информации и помощи в воспитании патриотизма у молодого поколения возникло движение «Бессмертный полк». Инициатива создания исходила от молодежи для сохранения памяти о событиях Великой Отечественной войны и подвигах ее участников. Для гарантии собственной безопасности граждане должны научиться распознавать манипуляцию, знать о ее процессах и изучать, кто из субъектов общества наиболее склонен к ее проявлению.

Таким образом, мы пришли к следующему выводу: реализация любого из перечисленных предложений требует определенных усилий от каждого человека отдельно, а не только со стороны государства. Эффективность предотвращения воздействия сформируется только при готовности открыто защищаться, бросать вызов, что позволит уберечь личность, общество и государство от преступлений, связанных с распространением ложной информации, и их последствий.

Библиографический список

1. Доценко Е.Л. *Психология манипуляции*. Москва, 1996.
2. Антонова Н.В. *Психология массовых коммуникаций*. Москва, 2014.
3. Бабюк М.И. *Социальная манипуляция. Философский анализ*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2004.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ (с изм. от 22 августа 2021 г.). *Собрание законодательства РФ*. 1996; № 25, Ст. 2954.
5. *Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь – август 2021 года*. Министерство внутренних дел Российской Федерации. Available at: https://www.gazeta.ru/tech/2020/12/18/13405898/cyberpolice.shtml
6. *Новостное издание Газета.ru*. Available at: https://www.gazeta.ru/tech/2020/12/18/13405898/cyberpolice.shtml

References

1. Docenko E.L. *Psihologiya manipulyacii*. Moskva, 1996.
2. Antonova N.V. *Psihologiya massovyh kommunikacij*. Moskva, 2014.
3. Babyuk M.I. *Social'naya manipulyaciya. Filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
4. Ugolovnyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 13 iyunya 1996 g. № 63-FZ (s izm. ot 22 avgusta 2021 g.). *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 1996; № 25, St. 2954.
5. *Kratkaya harakteristika sostoyaniya prestupnosti v Rossijskoj Federacii za yanvar' – avgust 2021 goda*. Ministerstvo vnutrennih del Rossijskoj Federacii. Available at: https://www.gazeta.ru/tech/2020/12/18/13405898/cyberpolice.shtml
6. *Novostnoe izdanie Gazeta.ru*. Available at: https://www.gazeta.ru/tech/2020/12/18/13405898/cyberpolice.shtml

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 378.016 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-111-114

Manakhova E.B., *senior teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: Emanahova@fa.ru*

CURRENT TRENDS IN DIGITALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSIT. Within the framework of this article, problems of current trends in the digitalization of foreign language education in a non-linguistic university are considered. It is noted that digitalization is one of the key trends in modern education, especially in higher education institutions. Digitalization plays a special role in foreign language learning, as it provides a whole range of opportunities that simplify the process of learning a language, increase students' motivation and their involvement in the learning process. The article examines the key directions of the development of modern foreign language education, each of which is somehow connected with digitalization. Machine translation plays a special role both in training and in the practical activities of technical specialists and specialists in other fields of activity, which dictates the need to study and teach the use of this technology in a non-linguistic university.

Key words: **education, foreign language learning, digitalization, machine translation, online translation, cloud technologies.**

Е.Б. Манахова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Emanahova@fa.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В рамках данной статьи рассматривается проблематика актуальных тенденций цифровизации иноязычного обучения в неязыковом вузе. Отмечается то, что цифровизация выступает одним из ключевых трендов в современном образовании, в особенности в рамках высших учебных заведений. Особую роль цифровизация играет в иноязычном обучении, поскольку предоставляет целый спектр возможностей, которые упрощают процесс изучения языка,

увеличивают мотивацию студентов, их вовлеченность в процесс обучения. В статье рассмотрены ключевые направления развития современного иноязычного образования, каждое из которых так или иначе связано с цифровизацией. Особо важную роль играет проблематика машинного перевода, который выполняет важную функцию как в обучении, так и в практической деятельности технических специалистов и специалистов других сфер деятельности, что диктует необходимость изучения и обучения использованию данной технологии в неязыковом вузе.

Ключевые слова: **образование, иноязычное обучение, цифровизация, машинный перевод, онлайн-перевод, облачные технологии.**

В современном мире социально-экономическое развитие все в большей степени обусловлено процессами развития человеческого капитала, тем самым необходимость международных контактов и высокая степень глобализации экономики актуализируют значимость иноязычного обучения, которое в перспективе позволяет существенно повысить пул возможностей для профессионального развития, например, для технических специалистов [1–7]. Человеческий капитал, основанный на информационных технологиях, относится к капиталу, сконцентрированному на рабочих в результате накопления знаний и навыков, приобретенных рабочими при сборе, хранении, использовании, обработке и распространении информации с помощью информационных сетевых технологий. Он значительно отличается от традиционного человеческого капитала, который рабочие накапливают или концентрируют в знаниях и навыках, приобретенных за счет инвестиций в образование, обучение, миграцию, здравоохранение, практический опыт и т.д.

Иноязычная компетентность, учитывая международный характер процессов накопления знаний, в данном случае выступает как один из компонентов профессиональной компетентности, что актуализирует проблематику цифровизации в сфере иноязычного обучения, в особенности это важно для студентов, поскольку требуется связность их профессиональных и иноязычных компетенций [3; 6].

Целью настоящего исследования является изучение тенденций цифровизации иноязычного обучения в неязыковом вузе. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) рассмотреть понятие и значение цифровизации в иноязычном образовании 2) выявить основные тренды в цифровизации иноязычного обучения на высшей ступени образования 3) изучить проблему машинного перевода, как актуальный аспект цифровизации для неязыковых вузов.

Актуальность проблемы цифровизации объясняется тем, что это одним из ведущих трендов в развитии образования, цифровизация как аспект оптимизации позволяет существенно улучшить эффективность образовательного процесса при минимальных издержках.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в работе проведен комплексный последовательный анализ актуальных тенденций цифровизации иноязычного обучения в неязыковом вузе.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут использоваться как базис для дальнейших прикладных исследований в области изучения тенденций цифровизации иноязычного обучения в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении тенденций цифровизации иноязычного обучения в неязыковом вузе.

Инновации в науке полностью меняют процесс обмена знаниями между людьми, то, как взаимодействуют студенты и учителя. Цифровая революция также ставит перед высшим образованием вопрос о переосмыслении методов обучения и необходимости приобретения знаний в новых дисциплинах, которые современные технологии внедрили на рынок труда. Если рассматривать образование индивида в процедурных терминах, то оно будет представлять собой передачу социально значимого опыта учителей, процесса общения, развития морали, творчества, познания и мышления.

Однако феномен образования можно воспринимать как систему институтов, взаимодействие субъекта с различными государственными и негосударственными институтами и совокупность этих связей. Именно триединая концепция позволяет рассмотреть базовые аспекты образования и его структурные особенности в каждом из трех измерений, включая взаимопроникновение процессов цифровизации в сферы образования.

Развитие информационных технологий привело к формированию так называемого «сетевого общества», которое радикально повлияло на технологии образования [1]. Сегодня образовательные технологии опираются на новые принципы, активно трансформируясь под влиянием цифровизации. Возникает новая методологическая реальность. Однако новые подходы не нашли широкого применения в образовании. Масштабы проникновения цифровизации в систему образования требуют систематического понимания важности влияния цифровых технологий на интеллектуальную работу. Цифровизация влечет за собой глубокие преобразования на рынке труда, спрос на обучение новым навыкам, адаптацию образовательных стандартов и реорганизацию образовательного процесса, включая переосмысление роли образования. В свою очередь, развитие цифровых технологий открывает новые возможности для модернизации образовательного процесса.

Чтобы структурировать современную и безопасную цифровую образовательную среду, следует усовершенствовать законодательное регулирование в этой области с тем, чтобы улучшить доступ к качественному образованию, отвечающему современным социальным потребностям и задачам инновационного развития социума.

В России создание цифровой образовательной среды в настоящее время регулируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; Приказом Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (зарегистрирован в Минюсте России 18.09.2017 № 48226). Использование высокотехнологичных методов и средств в сфере образования предусмотрено рядом государственных и региональных программ, таких как «Информационное общество» (2011–2020 гг.) и «Развитие образования» образование до 2025 года».

Глобальная пандемия привела к серьезным изменениям в способах работы и внедрения инноваций в компаниях. Для многих организаций сильная зависимость от облачных приложений и облачных сервисов стала новой нормой, а облачные приложения хвалят как «незамеченных героев» за то, что они приспособились к миру в кризисе.

Однако облачные вычисления предназначены не только для потребителей и сотрудников, работающих дома. За последние несколько лет облачные вычисления изменили способ работы организаций и предприятий. Облачные решения предлагают гибкость, снижение эксплуатационных расходов и быстрое развертывание, которые могут изменить способы работы традиционных компаний. Фактически миграция сервисов и программного обеспечения в облако стала одним из следующих шагов к успешной цифровой трансформации. Тем самым тренд цифровизации на современном этапе будет во многом опираться на облачные технологии и локальные цифровые системы, с одной стороны, и цифровизацию ключевых аспектов образовательного процесса и образовательных технологий, с другой.

Далее рассмотрим основные современные тенденции в сфере образования, которое все больше и больше становится цифровизированным. Мы выделяем пять ключевых направлений развития современного иноязычного образования:

1. Нанообразование, диджитализация и геймификация

Нанообразование представляет собой небольшое обучающее решение. Оно предполагает предоставление учащимся информации в меньших объемах за более короткий период времени. Доказано, что обучение короткими очередями увеличивает способность воспринимать и удерживать информацию. Это с гораздо большей вероятностью повышает продуктивность, внимание и способность учиться [2].

На практике такой подход реализуется за счет специальных мобильных приложений или геймификации, в частности это удобно в ходе отработки определенных лингвистических навыков, например, восприятия иностранной речи на слух, расширения тезауруса и т.п. На данный момент данный аспект в контексте иноязычного образования является наиболее развитым, однако в основном используется в рамках дополнительного образования, в рамках неязыковых вузов данные технологии реализованы фрагментарно [3].

2. Виртуальная реальность и дополненная реальность

Революционные технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности приходят в класс. Для погружения в виртуальную реальность требуется гарнитура VR. У гарнитуры есть цифровой интерфейс, который проецирует изображения, создавая реальный или виртуальный мир, который пользователи могут видеть и взаимодействовать с ним. Он также включает элементы управления жестами и простые в использовании элементы управления учителем.

В рамках иноязычного обучения данная технология может использоваться для вовлечения обучающихся, как и геймификация, однако в РФ ее потенциал почти не реализован. Данная технология может быть крайне эффективна в контексте интенсификации иноязычного обучения [1].

3. Проектное обучение

Проектное обучение – это метод обучения, который активно вовлекает студентов в реальные проекты. Идея состоит в том, что учащиеся «учатся на практике», а учителя действуют как работодатели. Цель состоит в том, чтобы студенты исследовали подлинный, интересный и сложный вопрос или проблему и ответили на него. Они разовьют критическое мышление, творческие способности, навыки сотрудничества и общения; все это высоко ценится работодателями 21 века.

Данный метод является одним из наиболее успешно реализованных направлений в отечественном иноязычном образовании, которое также является наиболее цифровизированным. В данном контексте отмечается массовое применение облачных технологий, а также совмещение с диджитализацией и геймификацией, распространяются такие технологии, в частности, на проектные веб-квесты и т.п.

4. Практическое обучение

Этот подход к обучению, широко распространенный в школах по всему миру, предполагает погружение учащихся в реальные ситуации. Он предлагает непосредственный опыт, в котором им необходимо попрактиковаться в планировании, принятии решений, совместной работе и многом другом.

Этот аспект наиболее важен для неязыковых вузов, поскольку позволяет совместить иноязычное и профессиональное обучение, в частности за счет

использования онлайн-переводчиков, обучение работы с ними для технических специалистов.

5. Онлайн-обучение

Онлайн-обучение – самая популярная образовательная тенденция на 2021 год, хотя и возникшая по необходимости в 2020 году. Конечно, с развитием образовательных технологий теперь это становится возможным в больших масштабах. Из-за пандемии школы и вузы были вынуждены больше экспериментировать с онлайн-обучением. На данный момент достигнуты большие успехи в создании цифровой образовательной среды вузов за счет внедрения и активного использования цифровых платформ [3].

Обратим внимание на одну из ключевых цифровых технологий для неязыковых вузов, потенциал которой существенно недооценен. Это активное использование онлайн-переводчиков в иноязычном обучении, в частности для перевода научно-технических и специализированных текстов. На данный момент машинный перевод выступает как данность в практике деятельности технических специалистов и специалистов других сфер деятельность, для которых играет роль использование документооборота на иностранном языке. В качестве примера можно привести специалистов, которые активно работают с постоянно изменяющимися международными стандартами либо с технической документацией.

С информационным взрывом и глобализацией всех видов коммерческой деятельности мир остро нуждается в компетентных переводчиках. Столкнувшись с огромными объемами документов, составленными или переводимыми на все большее количество разных языков, люди приходят к выводу о необходимости в использовании машинных ресурсов для перевода, так как его значительная часть является механической, рутинной и подавляющей воображение работой. Все виды машинного перевода неизбежно становятся глобальной индустрией в этой сфере.

Растущие практические требования к дешевому, быстрому, качественному автоматизированному способу перевода обусловливают актуальность данного исследования. Все большее количество компаний-производителей нуждаются в быстром, качественном и недорогом переводе научно-технической литературы: ассортимент продукции расширяется, производимые модели постоянно обновляются, что предполагает выпуск большого количества инструкций по эксплуатации и обслуживанию технических единиц [4].

Перевод научно-технического текста является синтетическим действием, в идеале требующим равно высокой компетентности переводчика как в технике, так и в языке. Поскольку очень мало людей, которые одновременно хорошо разбираются в той технической сфере, к которой относится описываемый предмет, и одинаково хорошо владеют родным и иностранным языками, то и технический перевод, адресованный массовой аудитории, неизбежно становится принципиально коллективным продуктом. Перед профессиональным переводчиком, имеющим развитые навыки активной работы с разного рода текстами (устными и письменными), стоит задача придать материалу ясное звучание, формулировкам – четкость; он должен проверить фактический материал; устранить погрешности композиции, языка, стиля; адаптировать текст для той аудитории, которой он предназначен [5]. Все вышеописанные трудности, связанные с переводом научно-технических текстов, обусловливают его стоимость.

Так, как заявляет компания Google, онлайн-переводчик на данный момент совершает значительные ошибки, которые не допустил бы человек-переводчик. Например, не переводит определенные слова, неверно переводит имена собственные или редкие термины, переводит предложения по отдельности, а не рассматривает контекст абзаца или страницы [7]. В общем случае перевод с применением нейронных сетей превосходит перевод статистический, и у этой технологии есть огромный потенциал для развития.

В связи с вышеизложенными трудностями особенно актуально использование СМП для перевода многочисленных инструкций по эксплуатации. Актуальность исследования также определяется быстрыми и сильными изменениями автопереводчиков и резко растущими, качественно меняющимися потребностями.

Среди основных проблем перевода научно-технических текстов необходимо выделить следующие:

– самые современные словари обычно не отражают весьма значительной части узкоспециальной терминологии, возникающей с огромной скоростью, что нередко ставит переводчика в тупик, из которого он может выбраться, только если хорошо владеет предметом.

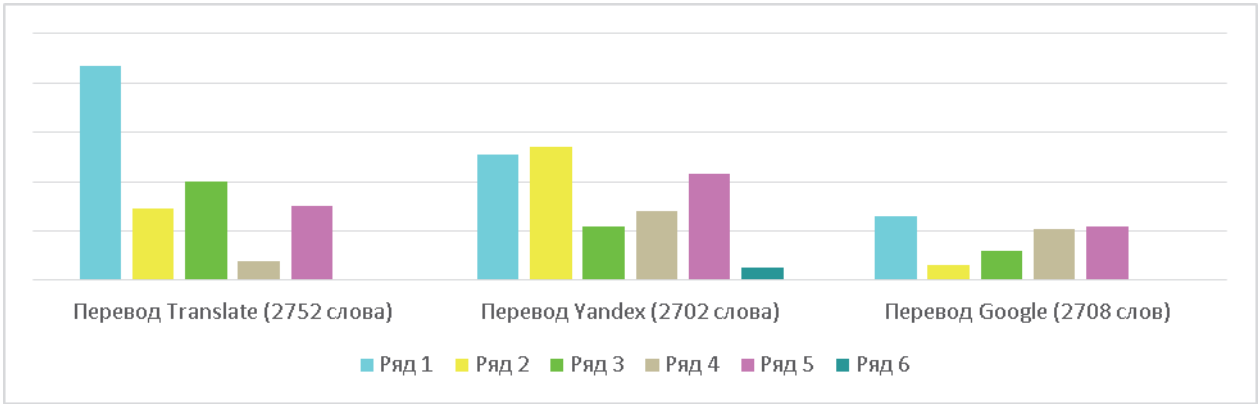
– в случае если искомые слова в словаре имеются, сделать корректный перевод таблиц, списков и т.п. иногда бывает намного сложнее, чем осуществить перевод текстов, в которых есть широкий контекст [4].

Многозначность некоторых слов приводит к тому, что один и тот же список в зависимости от контекста можно перевести совершенно по-разному. Требуется много усилий от переводчика, чтобы восстановить контекст. Для полноты картины можно сказать о том, что и в нетехнических текстах могут возникнуть схожие проблемы, наглядно показывающие, что для перевода просто работы со словарем недостаточно. Особенно это касается коротких слов, которые не представляют затруднений в обычном тексте с полными предложениями, но вызывают сложности, когда даются вне контекста (например: *off, on, out, up, down*) и могут переводиться не только разными по смыслу словами (*выход, выключить, вне/снаружи*), но и разными частями речи (*выключить, выключение, выключатель, выкл.*) или синонимами (*выключить, погасить, убрать*) [5].

В современных технических текстах достаточно часто обнаруживается лексика, которая не только не соответствует языковой норме, но и в принципе не имеет аналогов в языке перевода – это термины, соответствия которым нет, поскольку они называют явления, предметы, процессы, связанные с новой техникой и передовыми технологиями. Известны две основных проблемы, касающиеся неологизмов в рассматриваемом типе текстов [4].

Первая проблема связана с необходимостью дать принципиально новым устройствам запоминающееся и адекватное название. Вторая проблема касается различий в морфологических и словообразовательных процессах в английском и русском языках и, как следствие, трудностей перевода и редактирования специальных словосочетаний, а также составных и сложных слов, состоящих из двух (и более) основ. Лексические единицы английского языка довольно кратки (имеется в виду количество букв в слове). В английском языке, в отличие от русского, морфологическая характеристика слова выявляется в зависимости от его синтаксической позиции, что приводит к многозначности текста. С одной стороны, эта особенность делает английский язык идеальным для конспектирования с целью личного применения или для специалистов узкой направленности, которые и так понимают, что к чему, а также создания заголовков и рекламных слоганов, с другой – она является источником огромных сложностей и неточностей перевода.

С целью оценки качества перевода был проведен эксперимент по сравнению переводов, выполненных СМП Translate, Google и Yandex. Экспериментальный текст представляет собой отрывки из инструкции по эксплуатации Thermo King, общее количество слов – около 3 100. При проведении анализа сравни-



– лексические ошибки;

– грамматические ошибки (в т.ч. синтаксические);

– стилистические ошибки;

– сужение контекста (не все слова переведены);

– искажение смысла;

– орфографические ошибки.

Рис. 1. Классификация ошибок

вались различные параметры – лексическая, грамматическая и стилистическая правильность перевода, а также были выявлены орфографические ошибки, сужение контекста (в т.ч. не перевод определенных слов) и искажение смысла.

Сводные данные представлены на рис. 1, из которой видно количество ошибок, которые были допущены каждой из исследуемых СМП.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что у всех онлайн-переводчиков в разной мере наблюдаются лексические, грамматические, стилистические ошибки, выявляются ошибки согласования, подмена частей речи, лексика вызывает трудности в понимании, страдает синтаксис, а также наблюдаются ошибки по искажению смысла. Необходимо отметить, что СМП Yandex, в отличие от других СМП, выдает и орфографические ошибки. В процессе анализа текстов перевода были выявлены многочисленные ошибки на лексическом, грамматическом и стилистическом уровне, а также случаи искажения текста. В отличие от остальных ошибок, искажение смысла – самая грубая ошибка. Внешняя «ровность» текста может вызвать доверие у пользователя, и он не станет перепроверять достоверность информации. Подобные ошибки в переводах технической литературы могут представлять опасность для конечного пользователя [7]. Известны случаи, когда в целях экономии инструкции по эксплуатации переводятся не профессиональными техниками переводчиками, а при помощи СМП. Данное исследование доказывает, что такая экономия может привести не только к непониманию смысла текста, но и в некоторых случаях даже к серьезным проблемам, начиная от поломки техники до угрозы жизни и здоровью человека, применяющему подобную инструкцию.

Данная работа позволяет сделать вывод о том, что на практике пока нельзя всерьез говорить о способности машинного перевода конкурировать с человеком – на сегодняшний день ни одна компания не может удовлетворить качеством машинного перевода текста. Зачастую переводы не поддаются ни редактированию, ни пониманию. Следует признать, что расходов на письменные переводы научно-технической литературы в уважающей себя компании, работающей с иностранными партнерами, не избежать, пока только человек способен верно передать смысл, стилистические оттенки и нюансы иностранного научно-технического текста.

Библиографический список

1. Восковская А.С., Карпова Т.А. Мобильные технологии как средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021; № 3 (83). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-tehnologii-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze
2. Данилова Л.Н. Цифровизация обучения иностранным языкам в вузе: возможности и риски. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021; № 1 (41). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-vuze-vozmozhnosti-i-riski
3. Клименко М.В., Слепцова Л.А. Мобильное обучение в практике преподавания иностранного языка в вузе. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2016; № 4 (92). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-v-praktike-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-vuze
4. Коняева Л.А. О некоторых трудностях научно-технического перевода. *Перевод и сопоставительная лингвистика*. 2015; Выпуск № 11: 53 – 59.
5. Марчук Ю.Н. *Компьютерная линевистика*: учебное пособие. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2019.
6. Кочеткова Н.С., Ревина Е.В. Особенности машинного перевода. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2017; № 6 (72); Ч. 2: 106 – 109.
7. *Neural-based Machine Translation for Medical Text Domain*. Based on European Medicines Agency Leaflet Texts, 2015.

References

1. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Mobil'nye tehnologii kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 3 (83). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-tehnologii-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze
2. Danilova L.N. Cifrovizaciya obucheniya inostrannym yazykam v vuze: vozmozhnosti i riski. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021; № 1 (41). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-vuze-vozmozhnosti-i-riski
3. Klimenko M.V., Slepcova L.A. Mobil'noe obuchenie v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2016; № 4 (92). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-v-praktike-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-vuze
4. Konyaeva L.A. O nekotoryh trudnostyah nauchno-tehnicheskogo perevoda. *Perevod i sopostavitel'naya lingvistika*. 2015; Vypusk № 11: 53 – 59.
5. Marchuk Yu.N. *Komp'yuternaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2019.
6. Kochetkova N.S., Revina E.V. Osobennosti mashinnogo perevoda. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3 ch. Tambov: Gramota, 2017; № 6 (72); Ch. 2: 106 – 109.
7. *Neural-based Machine Translation for Medical Text Domain*. Based on European Medicines Agency Leaflet Texts, 2015.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-114-117

Rostovtseva P.P., *Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

COMPONENT CHARACTERISTICS OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL SPACE. The main existing approaches to definition of a "linguistic personality", its structure and classification problems are considered. It is proved that in view of the society, including the Russian one, transition to the post-industrial development stage, the process of forming a linguistic personality is an important condition for the formation of a professional characterized by high competitiveness in modern society. The researcher demonstrates necessity and possibility of forming a number of its aspects in the educational space of higher education organizations. This process is considered on the example of a Financial University under the Government of the Russian Federation. The work studies the main features of the methodology and material basis of development of the university students' linguistic personality, which can be used in other organizations of the Russian higher education system.

Key words: **modern educational technologies, technical means of teaching, economic education, development of creative potential, student, teacher.**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

КОМПОНЕНТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Рассматриваются основные существующие на сегодняшний день подходы к определению понятия «языковая личность», его структура и проблемы классификации. Доказывается, что ввиду перехода общества, в т.ч. российского, на постиндустриальную ступень развития процесс формирования языковой личности является важным условием для складывания профессионала, характеризующегося высокой конкурентоспособностью в условиях современного социума. Демонстрируется необходимость и возможность формирования у обучающихся ряда её аспектов в образовательном пространстве организаций системы высшего образования. Данный процесс рассматривается на примере Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Изучаются основные черты методики и материальной базы развития языковой личности у студентов этого вуза, могущие быть использованы в других организациях системы российского ВО.

Ключевые слова: **современные образовательные технологии, технические средства обучения, экономическое образование, развитие творческого потенциала, студент, преподаватель.**

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена рядом изменений, произошедших в политической, экономической и культурной жизни современного общества на протяжении трёх последних десятилетий [1–5]. Соответствующие метаморфозы не могли не затронуть и отечественную систему высшего образования. В современных условиях она должна быть направлена на подготовку профессионала, характеризующегося высокой социальной мобильностью, быстрой адаптируемостью к условиям динамично меняющегося социума, готовностью к развитию личностных и профессиональных компетенций на протяжении всей жизни [1; 5; 6; 7]. В соответствии с изменениями в структуре планируемой компетентности будущего профессионала должен измениться и процесс его лингвистической подготовки. Сказанное, в свою очередь, ведёт к актуализации понятия «языковая личность», которому посвящена настоящая статья.

Цель данной статьи – исследовать суть и структуру понятия «языковая личность» и роль её развития в языковой подготовке будущего профессионала, отвечающего требованиям современного общества.

С поставленной целью коррелируются следующие основные задачи:

– рассмотреть суть понятия «языковая личность»;
– проанализировать структуру языковой личности;
– продемонстрировать то значение, которое развитие языковой личности имеет для подготовки профессионала, адекватного требованиям современного общества;
– предложить рекомендации по развитию языковой личности студентов на основе опыта соответствующей деятельности преподавательского состава Финансового университета при Правительстве РФ.

Методы исследования, использовавшиеся в ходе подготовки настоящей статьи, включают анализ научной, педагогической и методической литературы по различным вопросам, связанным с развитием языковой личности будущих профессионалов, а также исследование опыта соответствующей работы в образовательном пространстве Финансового университета при Правительстве РФ.

Научная новизна статьи состоит в выявлении той роли, которую развитие языковой личности играет в подготовке будущего профессионала, адекватного требованиям современного общества, а также возможностей для её эффективного развития, существующих в современной системе ВО.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о роли языковой личности в структуре компетентности современного специалиста.

Практическая значимость определяется выявлением конкретных возможностей, позволяющих осуществлять эффективное развитие личности в образовательном пространстве учреждений системы ВО на современном этапе её развития.

Понятие «языковая личность» носит междисциплинарный характер. Соответственно, оно изучается следующими дисциплинами:

– методика преподавания иностранного языка;
– методика преподавания русского языка;
– лингводидактика;
– лингвистика;
– психология;
– философия [8; 9].

При этом данное понятие не имеет точного определения. Подобная ситуация объясняется, прежде всего, сложностью структуры языковой личности (табл. 1).

Таблица 1

Основные трактовки понятия «языковая личность»

№	Автор	Трактовка
1.	Ю.Н. Караулов	Языковая личность – совокупность способностей индивида создавать и воспринимать речевые произведения [10, с. 52]
2.	Г.И. Богин	Языковая личность – это человек, который рассматривается с точки зрения степени его готовности к совершению речевых поступков
3.	Г.Н. Беспамятнова	Языковая личность трактуется как совокупность отличительных качеств индивида, обнаруживающихся в его коммуникативном поведении и обеспечивающих коммуникативную индивидуальность
4.	В.В. Красных	Языковая личность представляет собой личность, проявляющуюся в ходе речевой деятельности, которая при этом обладает определённой совокупностью знаний и представлений
5.	Н.А. Дерябина	Языковая личность понимается как субъект общения и деятельности. Он овладевает языковыми компетенциями, совершенствуется в культуре речи [11, с. 37–38]
6.	В.И. Карасик	Языковая личность представляет собой обобщённый образ носителя культурных и языковых, а также коммуникативно-деятельностных ценностей, поведенческих реакций и установок

Также по сей день остаётся актуальной проблема классификации языковых личностей [3; 12; 13].

Определённые шаги в соответствующем направлении были предприняты К.Ф. Седовым. Он предложил классификацию, основанную на типах речевого поведения и комбинациях стратегий построения дискурса (табл. 2).

Таблица 2

Классификация языковых личностей (по К.Ф. Седову)

№	Типы речевого поведения	Комбинации стратегий построения дискурса
1.	Элитарный	Репрезентативная (иконическая и символическая)
2.	Среднелитературный	
3.	Литературно-разговорный	
4.	Фамильярно-разговорный	Нарративная (объектно-аналитическая и субъектно-аналитическая) [13]
5.	Просторечный	
6.	Арготический	

Описанная выше типология представляется малопродуктивной с точки зрения эффективного анализа языковой личности.

В структуре языковой личности, формирующейся у обучающихся в процессе лингвистической подготовки на этапе ВО, можно выделить основные компоненты: языковые знания в области изучаемого языка; речевые компетенции; коммуникативные компетенции; общекультурные компетенции [8; 11; 14].

В виду вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что на современном этапе развития общества, в т.ч. в России, особую важность приобретает развитие у будущих конкурентоспособных профессионалов языковой личности. Именно в этот период у молодых людей происходит закладка основ профессионального общения, способности к адаптации в динамично меняющихся условиях постиндустриального общества [3; 14].

В Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации развитию языковой личности уделяется большое внимание.

В процессе развития языковой личности студентов в качестве базовых нами понимаются шесть функций (табл. 3).

Таблица 3

Базовые функции языковой личности

№	Функция	Характеристика
1.	Метаязыковая	Формирование «кода» высказывания
2.	Апеллятивная	Обращённость сообщения на адресата
3.	Фасцилативная	Отражение в речи субъективных переживаний [4; 5; 7; 13]
4.	Экспрессивная	Отражение эмоционального отношения к высказыванию
5.	Фактическая	Отвечает за поддержание контакта и успешность диалога [7; 12; 14]
6.	Когнитивная	Передача информации

Процесс профессиональной подготовки студентов в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации выступает в качестве основного фактора развития языковой личности. Последнее, в свою очередь, обусловлено спецификой учебного предмета и языковой средой (табл. 4).

Таблица 4

Типы языковой личности,
формирующиеся в зависимости от языковой среды

№	Тип языковой личности	Языковая среда	Дисциплины, способствующие формированию данного типа языковой личности
1.	Базовая	Естественная	«Русский язык», «Культура речи»
2.	Вторичная	Иноязычная	«Иностранный язык»

Основными показателями культурного развития языковой личности являются следующие: знание обучающимися прецедентных текстов; умение выделять и систематизировать культурологическую информацию в ходе изучения языка; умения, связанные с организацией собственного речевого поведения в соответствии с существующими культурными традициями [8; 14].

Используемая в образовательном пространстве Финансового университета при Правительстве Российской Федерации методика развития языковой личности включает три методологических подхода (табл. 5).

В целях развития коммуникативных умений, составляющих важную часть языковой личности, широко применяются ролевые игры и метод учебных проектов. Последние позволяют развить у будущих профессионалов умения делового общения. Они ориентированы на развитие прагматического аспекта языковой личности.

Таблица 5

Методологические подходы, используемые в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации с целью развития языковой личности студентов

№	Подход	Развиваемые компетенции
1.	Коммуникативный	Риторические умения, связанные с эффективным воздействием на собеседника: убеждение, информирование, выражение эмоционального отношения к событиям и явлениям, доказательство
		Успешная деятельность студентов в рамках инновационных форм обучения: совместной работы над проектами и ролевых игр [5–6]
		Владение речевыми клише и речеорганизующими формулами
		Умение соотносить языковые средства с ситуацией общения
2.	Культурологический	Эстетический вкус
		Умения объяснить, сравнить и усваивать образ жизни, поведения в родной стране и стране изучаемого языка
		Умение применять иностранный язык в ситуациях межкультурного общения
3.	Когнитивный	Чувственно-эмоциональная сфера личности
		Понимание профессиональной деятельности как непрерывного творческого процесса
		Психологические принципы организации учебного процесса общения [3; 6]

Так, ролевые игры формируют умение прогнозировать речевое поведение в зависимости от возраста, пола, образования и других социальных характеристик говорящего. Участие в проектной деятельности способствует активизации всех сфер языковой личности студентов. Основу метода проектов составляет групповая игровая познавательная деятельность в специально смоделированных условиях профессиональной направленности. Проект имеет направленность на результат, получаемый при решении проблемы по теме специальности [4; 7; 12].

В процессе развития у студентов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации языковой личности существенную роль играет использование технических аудио-, видеоносителей. Просмотр аутентичных телевизионных передач различных жанров во многом способствует развитию коммуникативных умений учащихся. Говоря о технологической базе, на которой осуществляется рассматриваемый процесс, также следует упомянуть коммуникационные технологии. Они позволяют осуществлять дистанционное обучение, поддерживая общение между участниками образовательного процесса. Кроме того, использование таких технологий способствует организации общения между обучающимися, с одной стороны, и носителями изучаемого языка – с другой. Это, в свою очередь, даёт возможность «погрузить» обучающихся в иноязычную среду [7; 9; 10].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что языковая личность является важной частью профессионального портрета специалиста, конкурентоспособного в условиях современного общества. Соответственно, в последние десятилетия она привлекает внимание многих исследователей, работающих в различных областях.

При этом, однако, на сегодняшний день не существует определения понятия «языковая личность», которое разделялось бы большинством исследователей и практиков. Остаётся открытым вопрос и о классификации языковых личностей.

Структура языковой личности включает языковые знания в области изучаемого языка, речевые, коммуникативные и общекультурные компетенции.

Большое внимание развитию языковой личности уделяется профессорско-преподавательским составом вузов страны, которые готовят современных специалистов для различных отраслей народного хозяйства, в том числе большое внимание формированию языковой личности уделяется преподавателями Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

При этом в качестве базовых функций языковой личности понимаются метаязыковая, апеллятивная, фасцинативная, экспрессивная, фактическая, а также когнитивная функции.

Основным фактором развития языковой личности у студентов этой образовательной организации выступает процесс профессиональной подготовки, что обусловлено спецификой учебного предмета и языковой средой.

Используемая в образовательном пространстве Финансового университета при Правительстве Российской Федерации методика развития языковой личности включает коммуникативный, культурологический и когнитивный подходы.

Важную роль при этом играет также использование современных образовательных технологий: проективных, игровых, интерактивных.

Говоря о технологической базе данного процесса, следует отметить широкое использование аудио-, видеоносителей, а равно – телекоммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*. Москва: Институт деловой карьеры, 2021.
2. 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.
3. Хазагеров Г.Г., Корнилова Е.Е. *Риторика для делового человека*. Москва: Флинта, 2018.
4. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 224 – 227.
5. Ростовцева П.П. Развитие навыков XXI в.: эмоциональный интеллект и эффективность обучения в вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 225 – 227.
6. Ростовцева П.П. Интерактивные методы обучения как способы повышения эмоционального интеллекта. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 288 – 290.
7. Ростовцева П.П. Особенности социальных трансформаций в системе образования. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2020; № 6-2: 86 – 90.
8. Дерябина Н.А., Кузнецова Т.С., Чиглинцева Е С. Развитие языковой личности студентов вуза при изучении иностранного языка в условиях поликультурной языковой среды. *Педагогическое образование в России.* 2019; № 3: 35 – 40.
9. Дерябина Н.А. Языковая личность как педагогическая проблема. *Известия Уральского государственного университета*: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011; Т. 92, № 3: 108 – 114.
10. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: ЛКИ, 2010.
11. Дерябина Н.А. *Развитие языковой личности студентов в процессе изучения иностранного языка*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2013.
12. Колесников С.А. Многогранный потенциал языковой личности А.Ф. Кони как условие профессионального становления судебного оратора. *Проблемы правоохранительной деятельности.* 2018; № 4: 22 – 27.
13. Седов К.Ф. Языковая личность в аспекте психолингвистической конфликтологии. Available at: http://www.dialog-21.ru/materials/archive.asp?
14. Лысенко Н.Е. *Развитие языковой личности при обучении русскому и иностранному языкам в неязыковом вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Орёл, 2006.

References

1. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: Institut delovoj kar'ery, 2021.
2. 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.
3. Hazagerov G.G., Kornilova E.E. *Ritorika dlya delovogo cheloveka*. Moskva: Flinta, 2018.
4. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Ispol'zovanie professional'no adaptivnogo testirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 3 (76): 224 – 227.
5. Rostovceva P.P. Razvitie navykov XXI v.: `emocional'nyj intellekt i `effektivnost' obucheniya v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (89): 225 – 227.
6. Rostovceva P.P. Interaktivnye metody obucheniya kak sposoby povysheniya `emocional'nogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (89): 288 – 290.
7. Rostovceva P.P. Osobennosti social'nyh transformacij v sisteme obrazovaniya. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; № 6-2: 86 – 90.
8. Deryabina N.A., Kuznecova T.S., Chiglinceva E S. Razvitie yazykovoj lichnosti studentov vuza pri izuchenii inostrannogo yazyka v usloviyah polikul'turnoj yazykovoj sredy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2019; № 3: 35 – 40.
9. Deryabina N.A. Yazykovaya lichnost' kak pedagogicheskaya problema. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*: Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2011; T. 92, № 3: 108 – 114.

10. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: LKI, 2010.
11. Deryabina N.A. *Razvitie yazykovoj lichnosti studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2013.
12. Kolesnikov S.A. Mnogogrannyj potencial yazykovoj lichnosti A.F. Koni kak uslovie professional'nogo stanovleniya sudebnogo oratora. *Problemy pravoohranitel'noj deyatel'nosti.* 2018; № 4: 22 – 27.
13. Sedov K.F. Yazykovaya lichnost' v aspekte psiholingvisticheskoj konfliktologii. Available at: http://www.dialog-21.ru/materials/archive.asp?
14. Lysenko N.E. *Razvitie yazykovoj lichnosti pri obuchenii russkomu i inostrannomu yazykam v neyazykovom vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Orel, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-117-120

Simeonova N.M., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: me5me5@mail.ru*

MULTIMEDIA PRESENTATION AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article considers the use of multimedia presentation in order to form foreign language communication skills among students of a non-linguistic university. The analysis of modern scientific works devoted to the problems of organization of the learning process with the help of multimedia technologies is carried out. The criteria for evaluating the effectiveness of the formation of speaking skills, the control stages of the educational process and the characteristics of a multimedia presentation are highlighted. Special attention is paid to training exercises, which are aimed at familiarizing students with the rules of making a presentation in a foreign language and at developing the skills of receiving feedback from the audience and training lexical and grammatical phenomena that will occur in the presentation. The author comes to the conclusion that the skills acquired during the performance of tasks simulating a communicative situation are key for the development of business relations of future specialists.

Key words: **multimedia presentation, foreign language, communication skills, non-linguistic university.**

Н.М. Симеонова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: me5me5@mail.ru*

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы использования мультимедийной презентации в целях формирования иноязычных коммуникативных навыков у студентов неязыкового вуза. Проведен анализ современных научных работ, посвященных проблемам организации процесса обучения с помощью мультимедийных технологий. Выделены критерии оценки эффективности формирования навыков говорения, контрольные этапы образовательного процесса и характеристики мультимедийной презентации. Особое внимание уделено тренировочным упражнениям, которые нацелены на ознакомление студентов с правилами составления презентации на иностранном языке и на развитие умений получения обратной связи от аудитории; тренировку лексико-грамматических явлений, которые будут встречаться в презентации. Автор приходит к выводу о том, что навыки, приобретенные в ходе выполнения заданий, имитирующих коммуникативную ситуацию, являются ключевыми для развития деловых связей будущих специалистов.

Ключевые слова: **мультимедийная презентация, иностранный язык, коммуникативные навыки, неязыковой вуз.**

В настоящее время повышение эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе является одной из приоритетных задач политики государства в области образования. Современные требования к развитию иноязычных коммуникативных навыков у студентов неязыкового вуза, недостаточная разработанность теоретических и практических основ применения мультимедийных технологий в условиях пандемии коронавирусной инфекции, а также отсутствие аутентичной среды общения на иностранном языке, особенно в процессе дистанционного обучения, мотивируют методистов на поиск более продуктивных форм работы и средств обучения.

Актуальность данной статьи заключается в том, что автор обращается к вопросам организации иноязычного обучения с использованием мультимедийных презентаций, что позволяет интенсифицировать процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе в условиях сокращения аудиторных часов и недостаточно разработанной методической базы.

Объектом нашего исследования является организация процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе, направленного на развитие иноязычных коммуникативных навыков.

Предметом исследования является использование мультимедийной презентации как одного из средств формирования иноязычных коммуникативных навыков.

Цель нашей работы – разработка научной модели применения мультимедийной презентации для обеспечения эффективности обучения иностранному языку и развития навыков говорения.

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи:

– определить этапы, особенности и критерии формирования иноязычных коммуникативных навыков с использованием мультимедийной презентации;

– уточнить сущность принципы и возможности эффективного применения мультимедийной презентации в обучении иностранному языку в неязыковом вузе;

– представить модель применения мультимедийной презентации с целью развития коммуникативных навыков студентов неязыкового вуза.

Научная новизна работы состоит в:

– обосновании возможности использования мультимедийной презентации в процессе обучения иностранному языку;

– разработке теоретической модели применения мультимедийной презентации для развития иноязычных коммуникативных навыков в условиях неязыкового вуза;

– определении критериев эффективности развития навыков говорения на иностранном языке с использованием мультимедийной презентации [1].

В неязыковом вузе изучение иностранного языка осуществляется в условиях сокращения аудиторных часов, дефицита достаточного количества современных пособий, следовательно, возникает необходимость мотивировать студентов к самостоятельной работе и творческому поиску. В процессе самостоятельной работы студенты могут выделить достаточное количество времени на организацию процесса обучения с помощью аудиовизуальных средств и мультимедийных технологий. Кроме того, компьютерные технологии также позволяют рационально использовать время в рамках аудиторных занятий по иностранному языку, помогают наглядно объяснить лингвистические явления, что неизбежно стимулирует познавательный интерес, развивает креативность и коммуникабельность студентов.

Для будущих специалистов, изучающих иностранный язык в неязыковой среде, очень важно создавать ситуации делового общения, в которых студенты могли бы обменяться мнениями, взглядами, предложить решение кейса и обсудить проблемные моменты при решении профессиональных задач. Мы рассматриваем мультимедийную презентацию как технологический базис для моделирования коммуникативной ситуации в условиях неязыкового вуза. Мультимедийные технологии способствуют развитию коммуникативной компетенции в целом, если они применяются в рамках проектируемой информационно-интеллектуальной среды, под которой подразумевается создание среды профессионального общения, где студент является субъектом образовательной деятельности [2].

Использование мультимедийной презентации в процессе обучения говорению побуждает студентов к переработке текстовой информации в речь и к успешному ведению профессиональной деятельности. В результате интеграции мультимедийных средств и традиционных методов изучения иностранного языка студенты лучше адаптируются к электронным технологиям, вследствие чего у них формируется информационная культура и потребность совершенствовать иноязычные коммуникативные навыки в процессе внеаудиторной работы.

Проблемам использования мультимедийной презентации в иноязычном образовательном процессе уделено внимание в исследованиях А.А. Киченко, Н.И. Клевцовой, А.С. Лазаревой и др.

А.А. Киченко рассматривает мультимедийную презентацию в качестве интерактивного инструмента обучения, представляющего собой ряд графических опор, нацеленных на развитие навыков профессионально ориентированной коммуникации будущего специалиста в неязыковом вузе. При этом управление ино-

язычным образованием с помощью мультимедийных средств осуществляется с учетом уровня языковой подготовки студента, его познавательной активности и способности работать без помощи преподавателя. Кроме того, согласно утверждению исследователя, создание коммуникативных ситуаций является неотъемлемой частью учебного процесса [3].

Н.И. Клевцова полагает, что мультимедийные технологии являются важной частью обучения иностранным языкам, поскольку позволяют наглядно представить сложный материал, моделируя его с учетом особенностей слушателей. Исследователь считает, что существуют три организационные формы объяснения нового материала:

1) контролируемое усвоение знания, где изложение информации осуществляется преподавателем с помощью мультимедийной презентации;

2) контролируемое усвоение знания, которое может применяться в проектах студентов, где обучающиеся излагают суть вопроса перед сокурсниками с помощью мультимедийной презентации;

3) самостоятельное усвоение знания, которое предполагает самостоятельное изучение материала при помощи мультимедийной презентации [4].

Согласно А.С. Лазаревой, мультимедийная презентация играет важную роль в обучении иностранным языкам, т.к. развивает умения резюмировать информацию и представить ее в оптимальной форме для соответствующей аудитории, формирует навыки говорения и способность к выбору соответствующих лексических единиц. Вместе с тем обеспечение качества обучения иноязычной коммуникации эффективно за счет интенсификации познавательной самостоятельности студентов в процессе подготовки мультимедийной презентации [5].

Изучив опыт исследователей, современные подходы и методы обучения, нами были разработаны следующие критерии оценки эффективности формирования коммуникативных навыков:

1) целостный подход к обучению иностранному языку (всесторонняя подготовка студента по всем видам речевой деятельности с акцентом на говорении);

2) интеграция мультимедийных и традиционных технологий в процессе обучения;

3) индивидуальный подход к обучению;

4) развитие самостоятельности студента;

5) сформированность коммуникативных навыков.

Данная классификация критериев позволяет всесторонне описать сущность и особенности языковой подготовки при формировании речевой компетенции и является инструментом для качественного анализа эффективности развития навыков делового общения будущего специалиста.

При этом мы можем выделить контрольные этапы, которые обеспечивают эффективность формирования иноязычных коммуникативных навыков в неязыковом вузе:

1) предварительный контроль знаний студентов (входное тестирование обучающихся);

2) текущий контроль (регулярный мониторинг развития навыков говорения при помощи тестирования и устного опроса);

3) итоговый контроль (оценка сформированности навыков общения).

Следует отметить, что внедрение компьютерных технологий на каждом этапе, в том числе мультимедийной презентации, позволяет более эффективно управлять качеством иноязычной подготовки студентов.

При подготовке мультимедийной презентации на иностранном языке следует учитывать, что она должна обладать такими характеристиками как:

1) наглядность (графические вставки, анимация, видео, звук при необходимости);

2) компактность (текстовый материал представляется в виде тезисов);

3) экономичность языкового материала;

4) интерактивность (способность к взаимодействию с пользователем и аудиторией);

5) адаптивность.

В процессе создания презентации студенты знакомятся с общими требованиями, а также выполняют тренировочные упражнения, способствующие формированию навыков говорения.

Соответственно, предлагаемая ниже модель использования мультимедийной презентации с целью развития коммуникативных навыков обучающихся неязыкового вуза построена в соответствии с:

– критериями оценки эффективности формирования коммуникативных навыков;
– этапами обеспечения эффективности обучения;
– характеристиками мультимедийной презентации;
– разработанными тренировочными упражнениями.

Информацию на профессиональные темы можно представить в виде устного сообщения или презентации. Устное сообщение представляет собой монолог, последовательное изложение сведений, идей, чувств или размыш-

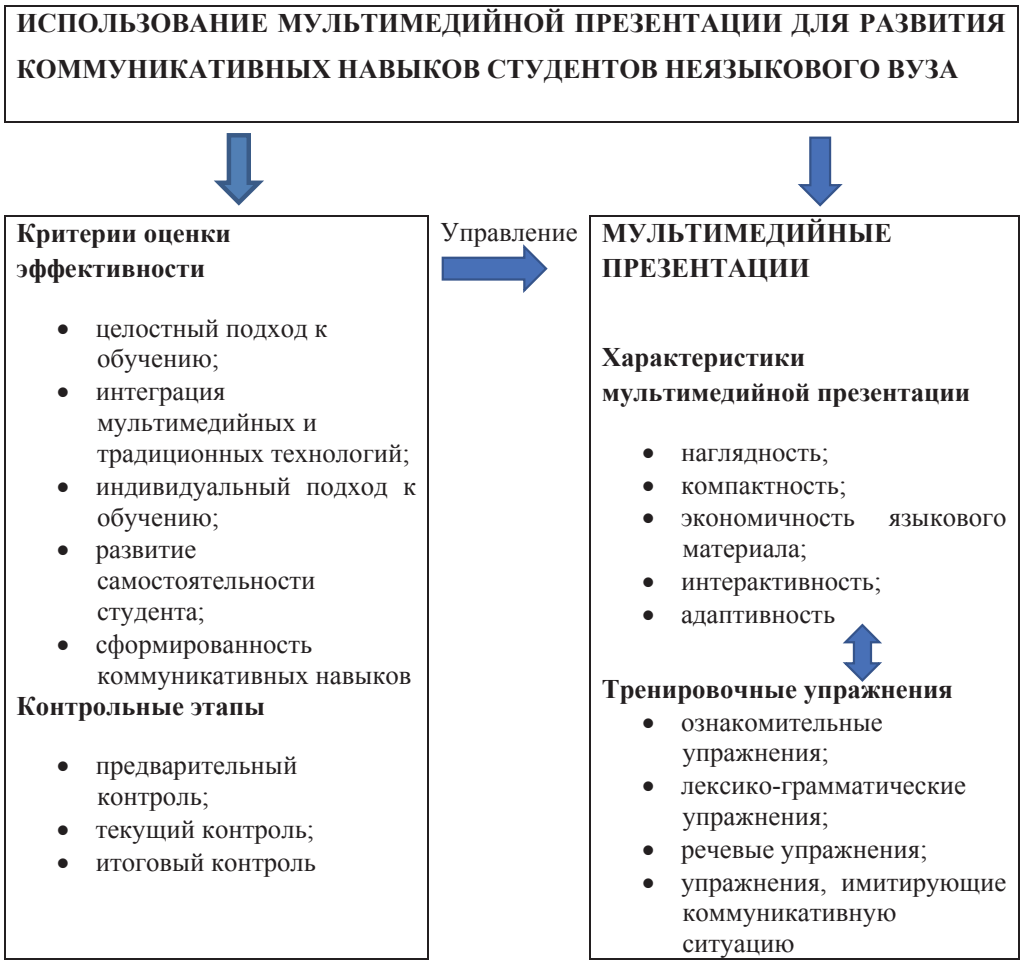


Рис. 1. Модель использования мультимедийной презентации для развития коммуникативных навыков студентов неязыкового вуза

лений докладчика. Мультимедийная презентация, в отличие от устного сообщения, – это метод предъявления переработанной студентом информации в виде логически выстроенных слайдов по профессионально значимой теме, в основе которой лежат аудиовизуальные возможности компьютерных технологий [6].

Мультимедийная презентация формирует:

– умение анализировать и аннотировать материал, применяя изученные лексические единицы;

– умение представить информацию в устной форме и адаптировать ее под конкретную аудиторию;

– навыки деловой коммуникации будущих специалистов с коллегами и слушателями;

– гибкость мышления, умение выбрать соответствующий вокабуляр в процессе презентации и общения с аудиторией;

– навыки совместной работы в команде.

Разработанная нами методическая модель подразумевает выполнение комплекса упражнений. Первая группа упражнений нацелена на ознакомление студентов с правилами составления презентации на иностранном языке и развитие навыков общения и получения обратной связи от аудитории. Приведем примеры:

Пример 1. Study the three examples of presenting information on slides. Explain which is the best way of presenting the information and why. *Посмотрите на 3 примера представления информации на слайде и, выбрав наилучший способ, объясните, почему.*

The advantages of franchising

Good franchisers will offer comprehensive training programmes in selling and other business skills required for the franchise. They can help secure funding for the franchisee, and provide many other financial incentives. But of course the most important thing that the franchiser offers is their brand name and their promotional activities at a national level. Customers get a consistent product that they understand and trust, and they know that the small operation they are dealing with is part of a much larger organization.

The advantages of franchising

- offer comprehensive training programmes in selling and other business skills
- help secure funding for the franchisee
- provide many other financial incentives
- offer brand name and their promotional activities at a national level
- customers get a consistent product that they understand and trust

The advantages of franchising

- comprehensive training programmes
- secure funding
- financial incentives
- brand name
- promotion
- consistent product for customers

Пример 2. Choose the correct option in the checklist of useful expressions for presenting visuals. *Выберите правильный вариант в списке клише для представления визуальной информации.*

Introducing a slide or visual	*Highlighting*	*Contrasting*	*Explaining and interpreting*
I'd like you to *look/see/watch* at this slide. My next slide *indicates/shows/contains* two charts. Let's *look/watch/show at* the second chart.	As the graph *shows/sees/notices*… As you will *point out/notice/remark* in the pie-chart, … As you can *imagine/see/look*, after a merger…	In contrast *to/on/about*… Compared *with/regarding/in relation to* almost half who said… *Moreover/Notwithstanding/Wherever* it remains about the same in…	The figures seem to *recommend/suggest/explain* that… This is *because/due to/resulting* a perceived drop… The results *consist/indicate/interpret* that…

Вторая группа заданий дается для усвоения и тренировки лексико-грамматических явлений, которые будут встречаться в презентации. Рассмотрим примеры:

Пример 1. Link the presentation extracts a-f and 1-6 below and label the "link phrases" with the appropriate function. *Свяжите приведенные ниже выдержки из презентации a–f и 1–6 и пометьте связующие фразы соответствующей функцией.*

cause ⟹ effect	action ⟹ purpose	point ⟹ addition
effect ⟹ cause	point ⟹ contrast	point ⟹ specification

a) We need to move fast	1) *in order to* take advantage of this opportunity
b) Our share price has soared	2) *in particular* on what it is we do best
c) It's an enormous market;	3) *and yet* these have not converted into sales
d) The recent flood of cheap imports	4) *as a result of* the merger announcement
e) Now is the time to focus –	5) *plus*, it's a growing one
f) Our website's receiving more hits,	6) *may lead to* a price war

Пример 2. Match each sentence a-f with a sentence 1-6 from with a similar meaning. Mark each sentence to show whether the words in italics indicate an increase, a decrease or stability. Which phrase means something else? *Сопоставьте каждое предложение a–f с предложением 1–6 из с аналогичным значением. Отметьте, указывают ли выделенные курсивом слова на увеличение, уменьшение или стабильность. Какая фраза имеет другой смысл?*

a) We expect fixed costs to stabilize.	1) Cost of sales varies from month to month.
b) In 2001 our stock slid to a record low.	2) Our shares slumped during the crash.
c) Production costs fluctuate over the year.	3) Our overheads should level off
d) Variable costs are falling.	4) Our operating costs are dropping.
e) Liabilities reach a high when business is slow in September.	5) Our turnover almost doubled.
f) Last year our billing rose by 90%.	6) Our debt peaks at the end of summer.

Третья группа – речевые упражнения после презентации, благодаря которым проверяется, насколько студенты заинтересовались изложенной темой и усвоили факты, упомянутые в сообщении. Данная группа упражнений развивает речевые навыки, так как студенческая аудитория активно вовлекается в обсуждение, что иллюстрируют следующие примеры:

Пример 1: Answer the following questions. *Ответьте на следующие вопросы.*

a) What companies did the Big Five consist of?
b) What services does the Big Four provide?
c) When was the Big Four formed?
d) Which company did Ernst & Whinney merge with to form Ernst &Young?
e) What happened when Price Waterhouse merged with Coopers & Lybrant?

Пример 2: Say if the following sentences are true or false. *Скажите, являются ли следующие предложения истинными или ложными.*

a) Progress updates and reports are needed in business contexts ranging from very large projects, for example in IT or construction where a contractor has to report back to a client, to internal company projects.

b) A progress update may not be a verbal presentation.

c) The successful completion of the project is a matter of concern for everyone involved, regardless of the size of the project.

d) The content of a progress report does not depend on the situation.

e) There should be an assessment of whether the original schedule and budget objectives will be met.

Этот ряд завершают задания, имитирующие коммуникативную ситуацию. Студентам предлагается создать диалог, организовать дискуссию, ролевую игру на основе вопросов профессионального характера, поставленных в презентации.

Пример 1. Prepare a short presentation on the subject of franchising and write a maximum of seven slides. Show your slides to a partner and give each other feedback. *Подготовьте короткую презентацию на тему франчайзинга и составьте максимум семь слайдов. Покажите слайды партнеру и выскажете свое мнение о проделанной работе.*

Пример 2. Work in groups of five. Your company, which manufactures soccer balls, is looking for a suitable acquisition target in order to diversify the business and accelerate growth. Each student should present one company: decide together which you would prefer for takeover. *Работайте в группах по пять человек. Представьте, что ваша компания, производящая футбольные мячи, ищет подходящую компанию для приобретения, чтобы диверсифицировать бизнес и ускорить рост. Каждый студент должен представить одну компанию: вместе решите, какая из них является предпочтительной для поглощения.*

Таким образом, практическая ценность исследования состоит в том, что предложена система заданий, в основу которой положены принципы использования мультимедийной презентации и ее характеристики. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены критерии оценки эффективности формирования навыков говорения, контрольные этапы и характеристики мультимедийной презентации. Подготовка к занятиям осуществляется за счет выделения большего времени на самостоятельную деятельность по реализации данного вида работы. При этом компоненты урока должны быть логически сбалансированы и грамотно соотнесены с соответствующими видами учебной деятельности. Умения, приобретенные в ходе выполнения заданий, имитирующих коммуникативную ситуацию, являются ключевыми для развития навыков делового общения студентов неязыкового вуза.

Библиографический список

1. Грибан О.Н. Применение учебных презентаций в образовательном процессе: виды, этапы и структура презентаций. *Историко-педагогические чтения*. Екатеринбург, 2016; № 20-3: 23 – 32.
2. Зеленова А.А. Коммуникативная эффективность презентации (на примере анализа презентаций, опубликованных на электронных ресурсах). *Многообразие коммуникации и традиции отечественной лингвистики:* материалы конференции. Москва, 2019: 117 – 133.
3. Киченко А.А. *Методика обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов посредством мультимедийных презентаций*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
4. Клевцова Н.И. *Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
5. Лазарева А.С. *Использование мультимедийной презентации для обеспечения качества обучения говорению на иностранном языке*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2007.
6. Powell M. *Dynamic Presentations: Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

References

1. Griban O.N. Primenenie uchebnyh prezentacij v obrazovatel'nom processe: vidy, `etapy i struktura prezentacij. *Istoriko-pedagogicheskie chteniya*. Ekaterinburg, 2016; № 20-3: 23 – 32.
2. Zelenova A.A. Kommunikativnaya `effektivnost' prezentacii (na primere analiza prezentacij, opublikovannyh na `elektronnyh resursah). *Mnogoobrazie kommunikacii i tradicii otechestvennoj lingvistiki:* materialy konferencii. Moskva, 2019: 117 – 133.
3. Kichenko A.A. *Metodika obucheniya professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu obscheniyu studentov posredstvom mul'timedijnyh prezentacij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
4. Klevcova N.I. *Metodiko-didakticheskie principy sozdaniya i ispol'zovaniya mul'timedijnyh uchebnyh prezentacij v obuchenii inostrannomu yazyku*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
5. Lazareva A.S. *Ispol'zovanie mul'timedijnoj prezentacii dlya obespecheniya kachestva obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2007.
6. Powell M. *Dynamic Presentations: Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

Статья поступила в редакцию 14.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-120-123

***Sukhitashvili L.S.**, senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: l.s.s-2012@yandex.ru*
***Aleinikova N.G.,** senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: Natalyaleynikova@mail.ru*
***Tolstokorov E.S.,** Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: Tolstokorov2008@yandex.ru*

THE INFLUENCE OF DEVIANTOGENIC FACTORS OF THE MICROLEVEL OF THE SOCIO-CULTURAL SPACE ON THE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS. The micro-level factors of the socio-cultural space of modern society that have a direct or indirect diverse impact on the process of socialization of adolescents, with the general deviantogenic nature of these factors, are identified and characterized. The article substantiates the possibility of studying the socialization of adolescents in the context of the characteristics of the socio-cultural space of Russian society; deviantogenic factors of the microenvironment of adolescent socialization are considered, to which the authors attribute family dysfunctions and the negative potential of educational groups with a predominant normative-deviant model of adolescent behavior. As a result of the study, it is shown that there is predominance in the hierarchy of deviantogenic factors of the socio-cultural environment of the microlevel, which have a direct impact on the development of deviations of adolescents, small social groups with a deviantogenic normative-value potential, primarily asocial and dysfunctional families, as well as educational classes (groups) with manifestations of uncontrolled daily deviant behavioral practices and relationships between adolescents.

Key words: **adolescents, socialization, deviantogenic factors of adolescent socialization, sociocultural space of society.**

***Л.С. Сухиташвили**, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: l.s.s-2012@yandex.ru*
***Н.Г. Алейникова**, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: Natalyaleynikova@mail.ru*
***Е.С. Толстокоров**, проф., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: Tolstokorov2008@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ ДЕВИАНТОГЕННЫХ ФАКТОРОВ МИКРОУРОВНЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

Выявлены и охарактеризованы факторы микроуровня социокультурного пространства современного общества, оказывающие прямое или косвенное разноплановое воздействие на процесс социализации подростков, при общем девиантогенном характере этих факторов. В статье обосновывается возможность исследования социализации подростков в контексте характеристик социокультурного пространства российского общества; рассматриваются девиантогенные факторы микросреды социализации подростков, к которым авторами отнесены дисфункции семьи и негативный потенциал учебных групп с преобладающей нормативно-отклоняющейся моделью поведения подростков. В результате исследования обосновано преобладание в иерархии девиантогенных факторов социокультурной среды микроуровня, оказывающих непосредственное воздействие на развитие девиаций подростков, малых социальных групп с девиантогенным нормативно-ценностным потенциалом, в первую очередь асоциальных и дисфункциональных семей, а также учебных классов (групп) с проявлениями неконтролируемых повседневных девиантных поведенческих практик и отношений между подростками.

Ключевые слова: **подростки, социализация, девиантогенные факторы социализации подростков, социокультурное пространство общества**.

Актуальность темы исследования обусловлена все возрастающим вниманием педагогического сообщества к проблемам подростков как самой сложной молодежной группы в силу ее возрастных и мировоззренческих особенностей. Научный интерес к теме подростковых девиаций имеет под собой объективную основу, состоящую в фактах эскалации девиантного поведения подростков, в снижении возраста носителей этих форм поведенческих практик, в полиморфизме детерминант подростковых девиаций. Социализация подростков проходит в социокультурной среде общества, которая не может быть однородной в силу многоуровневости его структурной организации и включает, наряду с позитивными социально одобряемыми ценностями и нормами, девиантогенные нормативно-ценностные ориентации.

Научная новизна исследования состоит в выявлении содержания и форм девиантогенных детерминант социализации подростков на микроуровне социокультурной организации общества, оказывающих непосредственное влияние на количественные и качественные показатели развития девиаций российских подростков; в обосновании социализирующего влияния содержательных и формальных элементов социокультурного пространства общества на становление личности подростка, в том числе на его приобщение к девиантным нормам и ценностям; в рассмотрении значимых форм воздействия семейных дисфункций на формирование девиантного поведения подростков и нарастания роли девиантогенных факторов окружающего его социокультурного пространства как противовеса влиянию образовательного учреждения.

Цель исследования – охарактеризовать влияние девиантогенных факторов микроуровня социокультурного пространства на социализацию подростков.

Задачи исследования:

1) аргументировать возможность и правомерность рассмотрения девиантогенных факторов социализации подростков в контексте характеристики российского социокультурного пространства;

2) обосновать негативное влияние на социализацию подростков асоциальных и дисфункциональных семей с нарушениями экономической, коммуникативной, охранительной, воспитательной, контролирующей и других функций;

3) доказать влияние девиантогенного потенциала тех учебных групп (классов), в которых преобладают нормативно-отклоняющиеся модели поведения, на интериоризацию подростками социально порицаемых норм и ценностей.

Субъектами социокультурного пространства, носителями и трансляторами его ценностей и норм выступают как формальные, так и неформальные элементы: образовательные учреждения, семья, референтные подростковые группы, местные или иные сообщества. Интериоризация подростками позитивных или негативных норм и ценностей во многом обусловлена социализирующим влиянием образовательного социокультурного пространства на формирование их личности и степенью его противостояния девиантогенным факторам внешней среды образовательных учреждений.

Понимание социализации подростков базировалась на теоретических позициях В.А. Сластенина, И.Ф. Исаеава, Е.Н. Шиянова. Описание девиантогенных факторов микроуровня структурной организации общества опиралось на концепцию А.В. Мудрика о социально-педагогических факторах социализации и, в частности, о семье, соседстве, группах сверстников как микрофакторах социализации.

При анализе негативного влияния дисфункций семьи на социализацию подростков использовались научные публикации Т.И. Барсуковой, В.Г. Петровской, М.М. Плоткина, Т.С. Борисовой, подтверждающие авторские выводы [1–6].

Авторская позиция о влиянии девиантогенного потенциала учебных групп (классов) с преобладанием нормативно-отклоняющихся моделей поведения на интериоризацию подростками социально порицаемых норм и ценностей коррелировала с выводами, представленными в трудах таких ученых, как М.А. Новикова, А.А. Реан.

Обоснуем возможность и правомерность рассмотрения девиантогенных факторов социализации подростков в контексте характеристики российского социокультурного пространства.

Общество, понимаемое в современном научном знании как мир культуры, наделяет своими социокультурными атрибутами всех членов социума, в том числе подростков. Содержательные и формальные элементы культуры составляют основу социокультурного пространства общества, в котором проходит процесс социализации всех членов социума, независимо от их принадлежности к социально-демографическим, социально-территориальным и иным общностям. Определение социокультурного пространства не имеет однозначной интерпретации. Е.В. Орлова пишет, что необходимость включения данного понятия в проблемное поле ряда исследований обусловлена тем, что невозможно изучать социальную реальность без обращения к культурной, равно как и наоборот. При этом данный термин имеет недостаточное теоретическое обоснование, несмотря на его широкое применение в научных публикациях (Орлова, 2017).

В трудах ученых имеет место многообразие подходов к определению социокультурного пространства. В качестве основного можно остановиться на его определении применительно к социализации личности подросткового возраста, трактуя его как конкретное, непосредственно данное каждому подростку социальное пространство, которое обусловливает его активное включение в мир культурных связей общества. Социокультурное пространство социализации подростка можно представить, как совокупность макроусловий и микрофакторов его жизнедеятельности, где значимую для него роль могут играть как формы устойчивых взаимоотношений с окружающими его индивидами (членами семьи, соучениками, учителями, с друзьями), так и те контакты, которые являются случайными, но играют большую роль в отношении к нормам и ценностям, могут привести к отказу от некоторых или пересмотру их.

Вместе с тем, исходя из того, что во всех определениях культуры как основы социокультурного пространства присутствуют понятия ценностей и норм, естественно, эти элементы должны быть включены в определение социокультурного пространства социализации подростков. Следовательно, более полным будет его понимание как такого пространства социализации подростков, нормативно-ценностное содержание которого транслируется агентами социализации на всех уровнях его организации.

Факторами микроуровня социокультурного пространства, оказывающими непосредственное воздействие на количественные и качественные показатели развития девиаций российских подростков, являются малые социальные группы (семья, учебный класс, студенческая группа, трудовая организация); местное сообщество (домовое, дворовое, уличное, сельское, пригородное); общественные организации, в том числе контркультурные.

Современное состояние социокультурной среды российского общества обусловлено, с одной стороны, его историческим развитием, с другой, спецификой цифровой (информационной) цивилизации и особенностями ценностно-нормативного содержания общества потребления. Девиантогенные факторы социализации подростков являются, несомненно, частью российского социокультурного пространства, сочетающего ключевые параметры социального и культурного развития общества. Согласно Я.И. Гилинскому, все виды девиантности – суть социальные конструкты. Уже поэтому единственная их причина – воля конструктора: законодателя, общества, СМИ. Нет ни одного поведенческого акта, который был бы девиантен сам по себе, по своему содержанию, независимо от социального контекста [2]. Под девиантогенными факторами социализации подростков в контексте данной статьи понимаются такие причины, условия и иные детерминанты, которые своим содержанием и формами обусловливают адаптацию подростков к девиациям и интериоризацию последних, что приводит к появлению девиантных поступков или к девиантному поведению молодых людей подросткового возраста.

Рассмотрим негативное влияние на социализацию подростков дисфункций семьи. Трансляция социокультурного опыта осуществляется в первую очередь в семье, которая выступает агентом первичной социализации. Результатом семейной дисфункциональности является формирование личности подростка с отклонениями от нормальной социализации. Согласно Семейному кодексу РФ, родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей.

Семейные дисфункции проявляются как отказ от исполнения или неполное выполнение семьями таких функций, как экономическая, коммуникативная, охранительная, воспитательная, контролирующая, психотерапевтическая, поддерживающая и др. К значимым формам воздействия семейных дисфункций на формирование девиантного поведения подростков отнесены, во-первых, негативные факторы межличностных отношений родителей/старших членов семьи и подростков (отсутствие контроля учебы; полное безразличие к успехам или неудачам подростков в учебе; бесконтрольность времяпрепровождения, попустительское или безразличное отношение к проявлениям буллинга/кибербуллинга в подростковых и подростково-молодежных группах и многое другое).

Во-вторых, в асоциальных семьях подростки интернализуют аморальные образцы поведения, в основе которых лежат семейные девиации, такие как распитие спиртных напитков, употребление наркотиков, факты семейного насилия, тунеядства, половой распущенности, межличностные конфликты. К числу важных предпосылок формирования у подростковой личности стремления к насилию ученые относят факторы слабого контроля детей родителями, применение мер грубого физического наказания, также конфликты родителей в период раннего возраста ребенка, недостаточное общение взрослых членов семьи с детьми. Отмечается, что факторы насилия над подростками обусловливают девиации во взрослом возрасте [5, с. 80].

Экономическая дисфункция семьи, которая может проявляться в низком уровне дохода, обусловливает стремление подростка к делинквентным поступкам (воровство продуктов, кража денег и т.п.). Нарушение коммуникативной функции семьи приводит к усилению коммуницирования со сверстниками, часто в подростковых группах с девиантной или криминогенной субкультурой. Отказ семьи от контролирующей и охранительной функций, направленных на защиту и охрану законных интересов и прав членов семьи в сфере их отношений и во взаимодействии с окружающей средой, приводит к беззащитности подростка как в семье, так и во внесемейном окружении. Утрата семьей воспитательной функции усиливает эффект стихийной социализации подростка, что может приводить к нарастанию роли девиантогенных факторов окружающего его социокультурного пространства.

Ученые утверждают, что к числу факторов, выступающих в качестве объективных условий, детерминирующих агрессивное поведение молодых людей подросткового возраста, относятся такие, как дисфункции в семейной социализации и воспитании, неблагополучная семейная ситуация, неблагоприятный психологический климат в классе, девиантогенная роль асоциальных неформальных групп, непростые отношения с педагогами [3, с. 25].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что девиантное поведение подростков есть в определенной мере подражание негативным отношениям в семье в целом и к подростку в частности. Согласно результатам исследования факторов, влияющих на мотивацию к обучению подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, проведенного О.В. Бекишевой, на втором месте после педагогических находятся социальные факторы (многодетные и неполные семьи, алкоголизм в семье, воспитание в приюте/детском доме, аморальный образ жизни, сексуальное развращение родителями, голодание, воровство, употребление вредных веществ и т.д.) [1, с. 9].

Подводя итог данной части исследования, отметим следующее. Семья, являясь основным агентом социализации подростков, осуществляет трансляцию социокультурных норм и ценностей, как внутрисемейных, так и социально востребованных. Семейные девиации, проявляющиеся в форме асоциального поведения членов семьи, в семейных дисфункциях, выступают девиантогенными факторами в процессе социализации подростков; девиантное поведение подростков при этом есть в определенной мере копирование негативных отношений в семье в целом и к подростку в частности.

Обратимся к такому аспекту исследуемой проблемы, как влияние девиантогенного потенциала учебных групп (классов) с преобладанием нормативно-отклоняющихся моделей поведения на интериоризацию подростками социально порицаемых норм и ценностей.

Исходя из понимания того, что социокультурное пространство современного российского общества представляет собой полиморфизм культурных образцов и ценностей – традиционных, модифицированных, новых – с позиции их формы и содержания; социальноодобряемых и социальнопорицаемых, рассмотрим каналы проникновения девиантогенных факторов в школьную среду и их влияние на формирование девиаций подростков. К числу девиаций, распространенных среди обучающихся подростков в социокультурной среде учебных заведений – школ, лицеев, учреждений НПО и СПО, относятся следующие: табакокурение, употребление спиртных напитков, вербальная агрессия, буллинг. Приведем результаты исследования ученых на основе диагностической методики выявления девиантного поведения несовершеннолетних, тест СДП – склонность к девиантному поведению (Кремнева, Кадурина, 2018). В результате исследования в школе № 2088 г. Москвы были выявлены тенденции распространенности разных форм поведенческих отклонений. Наиболее отчетливо выявлено приоритетное направление на социально одобряемые модели поведения в компании ровесников или важных для них взрослых людей; на вторых ролях у подростков – модель аутоагрессивного поведения (нанесение вреда подростку самим собой); третье место занимает модель делинквентного поведения (это комплекс правонарушительных либо противоправных действий), при всем этом обычно делинквентное поведение сводится к административным правонарушениям. В частности, невыполнение правил, регламентирующих дорожное движение; совершение хулиганских поступков: сквернословие, специальная нецензурная брань в пунктах коллективного пользования, оскорбительное приставание к беззащитным. Это могут быть дисциплинарные проступки, сводящиеся к неисполнению или ненадлежащему исполнению собственных прямых обязанностей (прогуливание учебы без веских оснований, хамство по отношению к одногруппникам, преподавателям. Сюда же относится употребление алкоголя, наркотиков или токсинов в школах, колледжах и вузах или пребывание в коллективе в стадии опьянения). Этой категории присущ агрессивный настрой либо утаиваемая тяга совершать вербальные или физические поступки, чтобы снять физическое и психическое напряжение (в качестве ответной реакции на жестокость ровесников или старших). Агрессивный настрой выражается состоянием раздражения, злостью, дерзостью и мстительностью, плохо скрываемой ревностью по отношению к «ботаникам», негативизмом. Иногда агрессия переходит словесные рамки и проявляется в виде физического насилия.

Наличие в школе указанных выше девиаций выступает девиантогенным фактором в тех случаях, когда в учебных группах (классах) преобладающей является нормативно-отклоняющаяся модель поведения подростков. Согласно исследованию Т.И. Барсуковой, Д.В. Столяренко, к нормативно-отклоняющимся моделям поведения подростков, обучающихся в учебных заведениях, относятся следующие. Модель нормативного негативизма имеет следующие характеристики: несоблюдение нормативных требований к поведению в обществе по причинам их незнания, следования примерам подростков, не соблюдающих нормы, нежелания соблюдать, убеждения возможности прожить без норм и правил. Модель нормативного индифферентизма подростков характеризуется тем, что подростки не знают норм, не интересуются ими, а также – безразличием в отношении к несоблюдению их другими людьми. Для модели нормативного ситуативизма характерно знание одних и незнание других норм отношений в обществе; сомнение в том, что они необходимы, выбор ситуативного подхода при необходимости их соблюдения. Модель нормативного конформизма основана на пассивном принятии существующего порядка, на отсутствии собственной позиции: человек следует тем или иным социальным нормам, не задумываясь над тем, верны ли они; некритическое следование любому образцу [6].

Обращение к типологии нормативно-отклоняющихся моделей поведения подростков говорит о многоаспектности влияния учебной группы на подростка в случае обучения в классе/учебной группе с преобладанием одной или всех моделей. Каждая из приведенных моделей определенным образом может воздействовать на поведение подростка. Так, буллинг в школьной подростковой среде существует не только в рамках нормативного негативизма подростков, но и при индифферентности окружающих. Согласно выводам группы ученых, которые провели эмпирическое исследование особенностей проявления конфликтов во взаимоотношениях среди учащихся с девиантным поведением (Бочкарникова, Николаева, Савченко, 2018), было выявлено, что достаточно жесткие воспитательные рамки, которые устанавливаются школой, часто оказываются очень тесными для психики подростков с девиантным поведением. Попытки компенсировать недостатки внимания и воспитания путем неадекватного поведения ставят таких ребят в сильную зависимость от мнения, оценки и одобрения со стороны сверстников, которая может проявляться в двух крайних формах – максимальная податливость воздействию группы или же – полное сопротивление и отрицание групповых ценностей.

Формы поведения подростков часто не отражают их позитивные смысложизненные ценности, что обусловливает всевозможные проявления подростковых девиаций. Виды мотивации различны: одни подростки видят в девиантных поступках способ утвердить свое лидерство, выделиться среди одноклассников, другие – стремятся показать себя взрослыми людьми, чему способствует девиантное поведение старших. С позиции подростка, оно позволяет возвыситься в глазах одноклассников.

В ходе решения задачи данной части работы обосновано, что влияние девиантогенного потенциала учебных групп (классов) с преобладанием нормативно-отклоняющихся моделей поведения на интериоризацию подростками социально порицаемых норм и ценностей может проявляться в их поведении как в форме традиционных девиаций, присущих российскому обществу (пристрастие к табакокурению, наркотикам, употреблению спиртных напитков), так и в таких девиациях, которые проявляются преимущественно в школьной среде (буллинг, вербальная агрессия, нежелание учиться, конфликт с учителями и сверстниками и др.).

При этом влияние девиантогенных факторов школьной среды на социализацию подростков усугубляется особенностями подросткового возраста. Подростковый возраст, – подчеркивает Э.С. Одаева, – характеризуется потребностью самовыражения и идентификации с другими подростками [4, с. 44]. Именно поэтому мы делаем вывод, что влияние учебных классов (групп) с проявлениями неконтролируемых повседневных отклоняющихся поведенческих практик и отношений между подростками является значимым фактором принятия ими социокультурных норм и ценностей девиантогенного характера.

Практическая значимость результатов работы состоит в том, что они могут быть использованы для профилактики и предупреждения подростковых девиаций в образовательных учреждениях; в работе с семьями, имеющими детей-подростков; при проведении мероприятий с представителями местных сообществ (публичные лекции, беседы с членами территориального общественного самоуправления и др.). Исследования девиаций подростков особенно значимы, так как данная группа молодежи проходит стадию формирования личности, и своевременно принятые корректирующие меры со стороны педагогов, школьных и семейных психологов могут быть действенными.

Перспективы исследования проблемы влияния девиантогенных факторов микроуровня социокультурного пространства на социализацию подростков связаны, на наш взгляд, во-первых, с более глубоким изучением фактора воздействия внеобразовательного пространства, в частности, референтных групп, на интериоризацию подростками социально порицаемых норм и ценностей. Необходимость исследования этого аспекта проблемы связана с тем, что полиморфность социокультурного пространства подростка обусловливает трудности выбора им норм и ценностей. Для подростка социокультурное пространство включает две сферы – образовательную и внеобразовательную. Внеобразовательная сфера состоит, как из институализированных, формальных структур (спортивных, музыкальных школ, шахматных клубов и др.), так и неформальных (подростковые объединения, дружеские группы и др.). Референтность неформальных групп может иметь большую значимость для подростков и приводить к интериоризации ими ценностей и норм, отличных от тех, которые прививаются в школе.

Во-вторых, представляется продуктивным изучение мнения о проблеме детерминации подростковых девиаций такого агента социализации, как семья. Исследуя современную семью, ученые все чаще обозначают ее как «квазисемью». Например, ей свойственно ослабление функций социального контроля; привитие социально одобряемых норм и ценностей в некоторых семьях подменяется формированием такой черты, как конформизм. Это может рассматриваться как закономерность и может быть объяснено условиями риска и неопределенностью российского общества.

Представляет также интерес осуществление междисциплинарных исследований по вопросу о роли воспитания как управления социализацией в профилактике и преодолении подростковых девиаций.

Библиографический список

1. Бекишева О.В. Мотивация к обучению подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации как психолого-педагогическая проблема *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 7 – 10.
2. Гилинский Я.И. Запрет как девиантогенный фактор. *Феноменология и профилактика девиантного поведения:* материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2009: 46 – 52.
3. Каздохова Э.Т., Ногерова М.Т., Таукенова Л.М. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения в подростковом возрасте. *Образовательный вестник Сознание*. 2021; № 23.7: 16 – 26.
4. Одаева Э.С. Теоретические аспекты педагогической поддержки в саморазвитии учащихся. *Мир науки. Культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 43 – 45.
5. Собкин В.С., Калашникова Е.А., Коломиец Ю.О. Физическая агрессия современного подростка: влияние стратификационных и социокультурных факторов. *Ученые записки ИУО РАО*; 2020; № 3 (75): 79 – 99.
6. Столяренко Д.В., Барсукова Т.И. Нормативно-поведенческие модели социализации подростков. *Прошлое, настоящее и будущее Российской цивилизации*: материалы научно-практической конференции. Ставрополь: Фабула, 2016: 57 – 60.

References

1. Bekisheva O.V. Motivaciya k obucheniyu podrostkov, nahodyaschihsya v trudnoj zhiznennoj situacii kak psihologo-pedagogicheskaya problema *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 7 – 10.
2. Gilinskij Ya.I. Zapret kak deviantogennyj faktor. *Fenomenologiya i profilaktika deviantnogo povedeniya:* materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar: Krasnodarskij universitet Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2009: 46 – 52.
3. Kazdohova `E.T., Nogerova M.T., Taukenova L.M. Psihologo-pedagogicheskaya korrekciya agressivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste. *Obrazovatel'nyj vestnik Soznanie*. 2021; № 23.7: 16 – 26.
4. Odaeva `E.S. Teoreticheskie aspekty pedagogicheskoj podderzhki v samorazvitii uchaschihsya. *Mir nauki. Kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 43 – 45.
5. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A., Kolomiec Yu.O. Fizicheskaya agressiya sovremennogo podrostka: vliyanie stratifikacionnyh i sociokul'turnyh faktorov. *Uchenye zapiski IUO RAO*; 2020; № 3 (75): 79 – 99.
6. Stolyarenko D.V., Barsukova T.I. Normativno-povedencheskie modeli socializacii podrostkov. *Proshloe, nastoyaschee i buduschee Rossijskoj civilizacii*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': Fabula, 2016: 57 – 60.

Статья поступила в редакцию 14.03.22

УДК 37.014-027.45 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-123-126

Ivanov V.M., *Doctor of Sciences (Agriculture), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: jonesanbu@yandex.ru*
Khagai V.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru*
Tverdyakova L.V., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tverdiackova@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SAFETY OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article raises a problem of deterioration of the health of school-age children in the Russian Federation, therefore, ensuring the psychological and pedagogical safety of the modern educational environment is an urgent and important task. One of the concrete steps in this direction is to create a healthy educational environment for children and adolescents by creating optimal socio-psychological conditions. The purpose of the work is to study and evaluate the effectiveness of ensuring the safety of the educational process on the example of MBOU Lyceum No. 15 and MBOU Lyceum No. 35 in Stavropol. As a result of the conducted research at the Stavropol State Pedagogical Institute, MBOU Lyceum No. 15 and MBOU Lyceum No. 35 in Stavropol developed measures to create a safe educational environment, which allowed minimizing the impact of adverse factors on the body of students. The scientific novelty of the research lies in the fact that for the first time a methodology for creating a healthy educational environment has been developed.

Key words: **safety, security, health, events, educational environment, monitoring, program.**

В.М. Иванов, *д-р с.-х. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: jonesanbu@yandex.ru*
В.С. Хагай, *канд. пед. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru*
Л.В. Твердякова, *канд. биол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: tverdiackova@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена проблеме ухудшения здоровья детей школьного возраста в Российской Федерации, поэтому обеспечение психолого-педагогической безопасности современной образовательной среды является актуальной и важной задачей. Одним из конкретных шагов в этом направлении является создание здоровой образовательной среды для детей и подростков путем формирования оптимальных социальных и психолого-педагогических условий. Цель работы – изучение и оценка эффективности обеспечения безопасности образовательного процесса на примере МБОУ Лицей № 15 и МБОУ Лицей № 35 г. Ставрополя. В результате проведённых исследований были разработаны мероприятия по созданию безопасной образовательной среды, которые позволили минимизировать воздействия неблагоприятных факторов на организм учащихся. Научная новизна исследований заключается в том, что впервые разработана методика создания здоровой образовательной среды, позволяющая улучшить здоровье обучающихся в образовательных организациях.

Ключевые слова: **безопасность, обеспечение, здоровье, мероприятия, образовательная среда, мониторинг, программа.**

Укрепление здоровья детей и подростков, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, является важной задачей современности. Многие исследователи считают, что в России проблема снижения числа клинически здоровых детей является тенденцией [1–14]. Здоровье учащихся ухудшается в процессе обучения в школах с повышенной учебной нагрузкой (гимназии, лицеи и др.), получивших в последние годы такую популярность. За годы обучения в общеобразовательных учреждениях у учащихся наблюдается ухудшение здоровья: 70% функциональных нарушений переходят в стойкую хроническую патологию. К окончанию школы заболевания эндокринной системы увеличивается в 5 раз, заболевания органов зрения и опорно-двигательного аппарата увеличиваются в 4–5 раз, заболеваний органов пищеварения становится больше в 3 раза, в 2 раза возрастает число нервно-психических расстройств.

Установлено, что количество и характер нарушений здоровья школьников существенно зависят от объема и интенсивности учебных нагрузок. Наблюдается, что более быстрое ухудшение здоровья у учащихся происходит в школах с повышенной учебной нагрузкой, а в классических школах ухудшение здоровья учащихся осуществляется медленнее. Это позволяет сделать вывод о том, что без поддержки учебного процесса оздоровительной деятельностью быть не должно [1; 3].

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют, что условия обучения, влияющие на здоровье учащихся, составляют 20%, влияние факторов, связанных с медицинским обеспечением здоровья детей, оцениваются лишь в 10–15%. Несоблюдение санитарно-гигиенических норм, учебные нагрузки, нарушение режима дня, напряженные методы обучения, несоответствие рабочей программы возрасту и функциональным возможностям учащихся – все это способствует увеличению количества отклонений в состоянии здоровье учащихся [12, с. 154–163]. Поэтому только совместными усилиями медицинских работников, педагогов и родителей можно снизить влияние неблагоприятных факторов на здоровье детей. Особое место в этом направлении отводится реализации мероприятий по созданию безопасной образовательной среды [10, с. 35-40]. Одной из актуальных задач сегодня является оценка безопасности образовательной среды, которая должна решаться в режиме реального времени и в реальной ситуации.

Психолого-педагогическое обеспечение безопасности образовательного процесса – это профессиональная деятельность родителей, учителей и врачей, взаимодействующих с ребёнком в школьной среде. Ребёнок, который приходит в учебное заведение и погружается в образовательную среду, решает свои определённые задачи, осознаёт цели интеллектуального и личного развития, социализации и воспитания. Сопровождающая работа близких ему взрослых нацелена на создание оптимальных социально-психологических условий для его эффективного обучения, социального и психологического развития [4–6]. Основными видами работ по психолого-педагогическому обеспечению являются диагностика, консультация, опытно-конструкторская работа, коррекционная работа, психологическое образование и воспитание; экспертиза образовательной среды [7, с. 42–45].

Целью настоящего исследования является изучение и оценка эффективности обеспечения безопасности образовательного процесса на примере МБОУ Лицей № 15 и МБОУ Лицей № 35 г. Ставрополя. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач**:** 1) оценить результаты психологической реконструкции учителя и учащихся в образовательном процессе; 2) изучить особенности психологического развития детей; 3) оценить методы оценки физического развития школьников; 4) изучить особенность физического развития детей.

Настоящее исследование представляется актуальным, поскольку связана с обеспечением психолого-педагогической безопасности современной образовательной среды в силу ухудшения здоровья детей в учебном процессе, которое особенно характерно для учащихся школ с повышенной учебной нагрузкой

(гимназии, лицеи и др.), получивших в последние годы популярность. Свободный выбор авторских программ, инновационных педагогических технологий и форм организации учебного процесса приводят к тому, что у определенной части учащихся возникает множество проблем со здоровьем. Таким образом, актуальность данного исследования заключается в высоком влиянии школьной среды на здоровье учащихся, где все чаще используют термин «школьная болезнь», и необходимости создания оптимальных социально-психологических условий для эффективного обучения, социального и психологического развития детей.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что впервые комплексно была изучена эффективность обеспечения безопасности образовательного процесса на примере МБОУ Лицей № 15 и МБОУ Лицей № 35 г. Ставрополя. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут широко использоваться в современном образовательном процессе по минимизации воздействия неблагоприятных факторов на организм учащихся.

Теоретическая значимость работы заключается в создании системы педагогических и психологических условий и воздействий, необходимых для выявления личностью своих интересов и способностей в соответствии со своими природными задатками и требованиями возрастной социализации.

В образовательной среде одной из основных опасностей является получение учащимся психологической травмы, наносящей урон их нормальному развитию и психическому состоянию. Психологические травмы зачастую образуются у учащихся в результате применения к ним насилия, давления со стороны учителя и проявляются во всевозможных формах в течение учебного процесса [6].

В нашем исследовании мы рассмотрели взаимодействие педагогов и учеников с точки зрения обеспечения безопасности современной образовательной среды. Был проведен анонимный письменный опрос с целью сбора данных о требованиях к ученикам со стороны педагогов и частоте конфликтов в этом случае. Участие в опросе принимали 46 учащихся 7–8 классов МБОУ Лицея № 15 г. Ставрополя.

После анонимного опроса ответы учащихся распределились следующим образом: конфликты никогда не происходили у 57%, конфликты иногда происходят у 34%, конфликты часто происходят у 9%, что указывает на небольшую долю нежелательных взаимоотношений участников образовательного процесса и о необходимости проводить профилактическую работу в данном образовательном учреждении.

Далее учащимся было предложено оценить поведение учителя в спорных ситуациях через психологическую реконструкцию поведения педагога и ученика по фиксированным высказываниям учащихся. Основу эксперимента составлял качественный анализ, проводимый по психологическим аспектам суждений учащихся. При этом получены ответы, свидетельствующие о том, что учащиеся в данных образовательных организациях сталкиваются в различных видах конфликтов с учителями, но без образующих каких-либо психологических уронов.

В результате эксперимента были получены следующие данные: наиболее распространенными причинами конфликтов учащихся с учителем являются невнимательность первых во время урока – 35%, в некоторых случаях необъективность учителя – 3%, недопонимание сторон – 8%, переменчивое настроение ученика в связи с переходным возрастом – 15% и другие факторы.

Завышение требований к обучающимся как отдельным личностям тоже имеет место быть в лицее. Хотя частота данных проявлений свидетельствует о достаточно редком её проявлении.

Теоретический анализ практического эксперимента позволил нам в итоге сформулировать необходимость психолого-педагогического сопровождения рисков в современной образовательной среде.

В данной образовательной организации больших проблем во взаимоотношениях учеников с учителями, которые приносят нежелательные психологические моменты, не обнаружено. В то же время преподавателям лицея необходимо разработать профилактические мероприятия, которые в дальнейшем помогут исключать конфликтные ситуации между учениками и учителем.

Для минимизации негативных психологических последствий необходимо формировать систему профессионального отбора педагогов, осуществлять оценку их психического состояния.

Для определения у учащихся психофизиологического здоровья по общепринятым методикам изучались объём внимания и зрительная кратковременная произвольная память, а также выраженность нервных процессов и их функций.

Знание того, как функционируют нервные процессы и как они себя ведут, позволяет предсказать, помогут ли эти изменения образовательному успеху или, наоборот, помешают [13, с. 40–45].

Средняя концентрация внимания старшеклассников составляет 2,7 балла, что указывает на умеренный уровень. По результатам наших исследований есть учащиеся, которые, несмотря на хорошую школьную успеваемость? в целом имеют 1,6 балла, а это значительно ниже среднего. Количество лицеистов с высоким объёмом внимания составляло по классам: 6-й класс – 6,0%; 7-й класс – 9,0%; 8-класс – 10, 0%; 9-й класс – 11, 0%.

В возрасте 8–12 лет дети произвольно сосредотачиваются на несвязанных вещах, хотя непроизвольное внимание все же применяется, внешние впечатления сильно отвлекают, особенно когда необходимо понимать сложные материалы. В это время внимание ученика обусловлено низким объемом деконструкции (от 15 до 45 минут). В подростковом возрасте в возрасте 12–15 лет учащиеся становятся более рассеянными, что затрудняет сосредоточение их внимания на учебном материале. Установлено, что в возрасте от 16 до 18 лет дети достигают максимального уровня в профессиональном и личном самоопределении, молодые люди сосредоточены на вопросах личной и профессиональной сфер.

Результаты эксперимента показали, что размер кратковременной зрительной памяти у учащихся 5–10 классов находится в пределах среднего. Были выявлены учащиеся с высокой зрительной памятью (2,6–2,9 балла), таких детей 8,0%. При этом старшеклассники с низким уровнем зрительной памяти (0,8–0,9 балла) составляли 38,0%.

Мы также определили объем работ, выполненных за определенный период, что способствовало определению умственной работоспособности учащихся.

В 5–8 классах он набрал от 2,7 до 2,8 балла, в старших классах – 3,0 балла. В обоих случаях учеников с низким уровнем было мало – 8,0–9,0%. 35,0% учащихся показали высокий уровень успеха (3,0–3,2 балла [1].

Все изученные психофизиологические показатели здоровья были тесно связаны с силой и подвижностью нервной системы. Оказалось, что среди учеников 5–9 классов преобладают дети со средней и слабой нервной системой.

При оценке подвижности нервных процессов выяснилось, что наибольшие изменения у детей происходили в 8–9 классах. У 7,0–9,0% школьников этого возраста было выявлено снижение подвижности нервных процессов.

Подвижность нервных процессов у учащихся 10-11 классов в эксперименте была небольшой и составила (2,1–2,6 балла). У 15,0% детей была высокая подвижность нервных процессов, а у 5,0% – низкая подвижность нервных процессов.

С 5 по 11 класс общий показатель психического здоровья лицеистов находился в пределах средних значений, который незначительно снижался в 8 и 9 классах.

Также оценивались различные психоэмоциональные состояния учащихся: реактивная тревожность, стрессоустойчивость, активность, настроение. У учащихся 5, 8 и 9 классов были отмечены наибольшие нарушения в аспекте здоровья: повышенная тревожность, недостаточная активность и низкая стрессоустойчивость. В результате исследований нами выявлено, что факторами риска в современных общеобразовательных учреждениях являются следующие: применение неэффективных технологий; перегрузка учащихся; низкая квалификация педагога в вопросах возрастной физиологии, психологии, гигиены; стрессовая педагогическая тактика; нерациональная организация учебной деятельности; возникновение конфликтов; отсутствие систем профилактики психического здоровья учащихся.

В ходе эксперимента оценивалось физическое развитие детей, показателями которого являются антропометрические данные: темпы изменения процесса роста организма, особенности развития, взаимосвязь между календарем и биологическим возрастом, конституционные особенности детей и другие. Эта информация позволяет использовать ее для измерения и сравнения параметров физического развития учащихся с нормативными показателями. Физическое развитие остается одним из важнейших показателей уровня здоровья детей, оценки их возрастных норм. Поэтому практическое умение правильно использовать полученные данные способствует воспитанию здорового поколения.

Установлено, что после физических нагрузок старшеклассников пульс увеличивается на 25–50%, а начальное значение дыхания – на 4–6 единиц в минуту. Через 2–3 минуты после прекращения физических нагрузок данные индикаторы возвращаются к начальным значениям. Отклонения от нормы предполагают увеличение пульса более чем на 50% и ещё больший процент увеличения частоты дыхания.

Наиболее распространенным тестом для оценки физической работоспособности является ступ-тест (подъем на ступеньку или гимнастическую скамью высотой до 35 см). Детям предлагали две повышенные силовые нагрузки – восхождение на скамейку с частотой восхождения 20 и 30 раз в минуту. Продолжительность каждой нагрузки – 2 минуты, а отдых между ними – 3 минуты. Увеличение пульса на 15–20% при первой нагрузке и на 45–60% по сравнению с начальной нагрузкой соответствовало норме. Для нас было важно диагностировать отдельные стороны физического развития, определить особенности формирования ребенка, выбрать индивидуальную стратегию работы с ним.

Выносливость учащихся определялась функциональной стабильностью нервной системы, координацией опорно-двигательного аппарата и функцией внутренних органов и оценивалась при постоянном беге в определенном темпе на дистанцию 100 м для детей 4 лет; дистанцию 200 м – для детей 5 лет и старше; дистанцию 300 м – для детей старше 6 лет и дистанцию 1000 м – для детей 7лет и старше. Если ребенок проходит всю дистанцию не останавливаясь, тест считается пройденным.

Быстрота — это способность человека выполнять максимальное число движений за минимальный отрезок времени.

В качестве тестового упражнения был предложен бег на 30 метров. Длина беговой дорожки была на 5–7 метров больше длины дистанции. Линия финиша проводилась сбоку короткой линией, а за ней, на расстоянии 5–7 м от линии старта отчетливо просматривалась точка отсчета (флажок на подставке) во избежание замедления ребенка. По команде «На старт, внимание!» поднимался флажок, а по команде «Марш» ребенок стремился как можно быстрее добраться до финиша. После отдыха ребенку предлагали еще две попытки. В протокол соревнований заносили лучший результат из трех попыток.

Силу рук детей измеряли с помощью ручного динамометра, а силу ног – посредством станового динамометра. Силу плечевого пояса измеряли расстоянием, на которое ребенок бросает обеими руками набивной мяч массой 1 кг, а сила нижних конечностей определялась во время прыжка в длину. Следует отметить, что прыжки и метания набивного мяча требуют не только большой мышечной силы, но и быстроты движений. Поэтому эти упражнения называются скоростно-силовыми. К ним относится и метание набивного мяча массой 1 кг двумя руками за голову. Ребенок бросал 2–3 раза, фиксировался лучший результат.

Прыжок в высоту и длину с разбега. После предварительной разминки ребенку предлагались две–три попытки для преодоления первоначальной высоты. После того как данная высота была преодолена, планку поднимали на 5 см; при неудаче на новой высоте ребенку засчитывался результат предыдущей попытки. Выполнение прыжка в длину с разбега предполагалось с трех попыток с фиксацией лучшего результата.

Комплексная оценка состояния здоровья каждого ребёнка или подростка с формализацией результата в виде отнесения к одной из групп здоровья давалась в образовательных учреждениях с обязательным учётом всех перечисленных критериев:

– к I группе здоровья относились дети, не имеющие анатомических дефектов, функциональных и морфофункциональных отклонений с нормальным физическим и психическим развитием;

– ко II группе здоровья относились дети, у которых отсутствовали хронические заболевания, но имелись некоторые функциональные и морфофункциональные нарушения;

– к III группе здоровья относились дети, страдающие хроническими заболеваниями в стадии клинической ремиссии с редкими обострениями, сохранёнными или компенсированными функциональными возможностями при отсутствии осложнений основного заболевания; дети с физическими недостатками, последствиями травм и операций;

– к IV группе здоровья относились дети, страдающие хроническими заболеваниями, но с ограниченными функциональными возможностями; возможны осложнения основного заболевания, которое требует поддерживающей терапии; дети с физическими недостатками, последствиями травм и операций с неполной компенсацией соответствующих функций, что в определённой мере ограничивает возможности обучения и труда ребёнка.

– к V группе здоровья относились дети, страдающие тяжелыми хроническими заболеваниями с частыми обострениями и упорными рецидивами, с выраженным нарушением способности организма к функционированию, наличием осложнений основного заболевания, требующих постоянного лечения; дети-инвалиды; дети с тяжелыми компенсаторными нарушениями и имеющие последствия травм и операций в виде ограниченной подвижности, инвалидности или выраженного ограничения возможностей обучения и труда.

Комплексную оценку здоровья детей в эксперименте давал врач-педиатр на основании исследования шести основных показателей личного здоровья, включающих результаты собственных обследований, данные лабораторных и инструментальных методов обследования, экспертные заключения.

Распределение детей по группам здоровья позволило описывать состояние их здоровья, получать статистические срезы и показатели здоровья группы; оценивать эффективность лечебно-профилактических мероприятий в медицинских учреждениях; выявлять и сравнивать влияние факторов риска, влияющих на коллективное здоровье детей; определять потребности в профессиональных услугах и персонале.

Таким образом, исходя из конкретной медицинской группы, врачи на практики публикуют рекомендации по профилактическим, оздоровительным и лечебным мероприятиям для детей: в первой группе здоровья – профилактические; во второй группе – реабилитационно-профилактические; с третьей по пятой группах – оздоровительные и лечебные.

По нашим данным, современное состояние здоровья детей школьного возраста имеет следующие тенденции: 65% составляют распространенность функциональных нарушений, 48% имеют хронические заболевания, 52% характеризуются особенностями физиологической незрелости, 25% – дети, имеющие недостаточную массу тела [1].

Среди детей с морфологической дисфункцией преобладают заболевания сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, аллергические реакции, а также заболевания органов пищеварения.

Среди хронических патологий дошкольников наиболее распространены болезни опорно-двигательного аппарата, болезни нервной системы, болезни органов дыхания, органов пищеварения, мочеполовой системы и аллергические заболевания кожи. У каждого третьего ребенка, поступающего в школу, ухудшается зрение. При оценке физического развития учащихся в данных общеобразовательных учреждениях были выявлены следующие возрастные отклонения этого показателя: 15,5% в 5–8 классах; 9,2% в 9–10 классах.

В массе учащихся начальной школы (11–12 лет) задержка роста была выявлена в 4,3% случаев. Также в 10,5% случаев наблюдался дефицит массы тела. От 5 до 6 класса чрезмерное ожирение выявлено в 8,3% случаев. Результаты исследования подтвердили, что несоответствие связано с функциональными нарушениями в здоровье детей и их хроническими заболеваниями. Антропометрические измерения позволяют своевременно выявлять замедление роста и отсутствие увеличения веса, которые являются ранними признаками нарушения режима работы и отдыха.

Распределение детей по группам здоровья обнаружило у них ряд отрицательных изменений: уменьшение количества здоровых детей первой группы на 10–15%; рост функциональных нарушений (II группа); рост хронических заболеваний (III группа): хроническими заболеваниями страдают от 50 до 55% школьников 10–11 лет и более 55% старшеклассников; в структуре хронической патологии занимают: 1-е место – заболевания опорно-двигательного аппарата; 2-е место – заболевания органов чувств и нервной системы, а также органов дыхания; 3-е место – заболевания сердечной и пищеварительной систем. В образовательных учреждениях к наиболее распространённым хроническим заболеваниям относятся: 28,5% – заболевания опорно-двигательного аппарата; 27,2% – оториноларингология (ЛОР) – заболевания и болезни органов дыхания; 15,5% – заболевания органов чувств и нервной системы; 12,0% – сердечно-сосудистая система; 8,4% – органы пищеварения; 2,2% – почки.

В целях профилактики сосудистых и почечных заболеваний важно исследовать артериальное давление, так как оно может существенно меняться в течение учебного дня (из-за чрезмерных умственных и физических нагрузок, употребления соли или большого количества сладкого). Отмечается значительная распространенность артериальной гипертензии у старшеклассников с углубленным изучением отдельных школьных дисциплин. В первую очередь это связано с неоправданно большими эмоциональными и физическими нагрузками, которые не компенсируются адекватными восстановительными мероприятиями. Поэтому необходимо контролировать оптимизацию учебной нагрузки по объему и интенсивности на базе инновационных образовательных учреждений, а также тщательно оценивать процесс восстановления после массовых занятий (олимпийских, научно-практических конференций) и спортивных занятий [14, с. 58–65]. Приоритетные направления по снижению заболеваемости, сохранению и укреплению здоровья подрастающего поколения чётко определены в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. В частности, формирование у семьи и детей потребности в здоровом образе жизни, всеобщая ранняя профилактика заболеваемости, внедрение здоровье сберегающих технологий во все сферы жизни ребёнка и другие.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Психолого-педагогическая безопасность современной образовательной среды может быть обеспечена минимизацией воздействия неблагоприятных факторов на организм учащихся через осуществление мониторинга состояния их здоровья; организацию реабилитационных центров, оснащенных новейшим физиотерапевтическим оборудованием; проведением воспитательной и коррекционной работы со всеми субъектами образовательного процесса; организацией психолого-педагогического сопровождения образовательных программ; развитием психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей и педагогов; созданием системы профессионального отбора педагогов. Таким образом, поставленная цель по изучению и оценке психолого-педагогической безопасности современной образовательной среды была успешно решена. Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению особенностей обеспечения безопасности образовательной среды, которая без поддержки системы оздоровительной деятельности приводит к негативным изменениям в состоянии здоровья детей. Поэтому только совместными усилиями медицинских работников, педагогов и родителей можно снизить влияние неблагоприятных факторов на здоровье детей, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Библиографический список

1. Анисимова Н.В., Савина Л.Н., Маковеева О.С. Критерии здоровья школьника: показатели физического, психического и социального благополучия. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Естественные науки*. 2013; № 1 (1): 102 – 110.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения ее участников. Экопсихологические исследования: сборник материалов V Всероссийской конференции по экологической психологии. Москва: ПИ РАО, 2009.
3. Вишневский В.А. Системный подход к организации оздоровительной работы в образовательном учреждении. *Теория и практика физической культуры*. 2003; № 4: 39 – 44.
4. Гладышева О.С. Системная модель деятельности образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья учащихся. *Методическое руководство*. Нижний Новгород, 2008: 125 – 135.
5. Големанова Е.Н., Баянов Р.И. Комплексная модель оценки риска социокультурной образовательной среды школы. *Письма к выпуску. Оффлайн*. 2020; № 7.
6. *Об образовании*. Закон Ставропольского края № 72-кз от 30 июля 2013 года. Available at: http://www.rg.ru/2013/08/26/stavropol-zakon72-reg-dok.html

7. Иванченко И.В., Пилюгина Е.И., Шелпова Е.В., Петков В.А., Романов Д.А. Методика диагностики рисков образовательной среды. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2018; № 3 (223): 45 – 50.
8. Корлякова С.Г., Францева С.Г. Психологическое здоровье педагогов в условиях профессиональных рисков современной образовательной среды. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 68-2: 425 – 428.
9. Кочеров А.В. Агрессивное поведение подростков как фактор риска психологической безопасности образовательной среды. *Инновационное развитие*. 2018; № 1 (18): 87 – 90.
10. Куликова Т.И., Шалагинова К. Риски и угрозы психологической безопасности студентов в поликультурной образовательной среде. *Научный потенциал*. 2020; № 1 (28): 41 – 44.
11. Лактионова Е.Б. *Психологические риски в образовательной среде: типология, классификация, факторы формирования*. Москва: ПИ РАО, 2009: 203 – 204.
12. Лялюк А.В., Груздова И.В. Типология и классификация факторов риска образовательной среды. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2018; № 11 (165): 194 – 198.
13. Лялюк А.В. Уровни риска психолого-педагогической безопасности образовательной среды и личности студента. *Новосибирский государственный университет*. 2019: 45 – 52.
14. Малышенко А.В. Социально-психологические риски в образовательной среде. *Вестник науки*. 2020; Т. 2, № 12 (33): 174 – 177.

References

1. Anisimova N.V., Savina L.N., Makoveeva O.S. Kriterii zdorov'ya shkol'nika: pokazateli fizicheskogo, psihicheskogo i social'nogo blagopoluchiya. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Estestvennye nauki*. 2013; № 1 (1): 102 – 110.
2. Baeva I.A. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy i harakter obscheniya ee uchastnikov. `Ekopsihologicheskie issledovaniya: sbornik materialov V Vserossijskoj konferencii po `ekologicheskoj psihologii. Moskva: PI RAO, 2009.
3. Vishnevskij V.A. Sistemnyj podhod k organizacii ozdorovitel'noj raboty v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2003; № 4: 39 – 44.
4. Gladysheva O.S. Sistemnaya model' deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya po sohraneniyu i ukrepleniyu zdorov'ya uchaschihsya. *Metodicheskoe rukovodstvo*. Nizhnij Novgorod, 2008: 125 – 135.
5. Golemanova E.N., Bayanov R.I. Kompleksnaya model' ocenki riska sociokul'turnoj obrazovatel'noj sredy shkoly. *Pis'ma k vypusku. Offlajn*. 2020; № 7.
6. *Ob obrazovanii*. Zakon Stavropol'skogo kraya № 72-kz ot 30 iyulya 2013 goda. Available at: http://www.rg.ru/2013/08/26/stavropol-zakon72-reg-dok.html
7. Ivanchenko I.V., Pilyugina E.I., Shelpova E.V., Petkov V.A., Romanov D.A. Metodika diagnostiki riskov obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 3 (223): 45 – 50.
8. Korlyakova S.G., Franceva S.G. Psihologicheskoe zdorov'e pedagogov v usloviyah professional'nyh riskov sovremennoj obrazovatel'noj sredy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 68-2: 425 – 428.
9. Kocherov A.V. Agressivnoe povedenie podrostkov kak faktor riska psihologicheskoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy. *Innovacionnoe razvitie*. 2018; № 1 (18): 87 – 90.
10. Kulikova T.I., Shalaginova K. Riski i ugrozy psihologicheskoj bezopasnosti studentov v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede. *Nauchnyj potencial*. 2020; № 1 (28): 41 – 44.
11. Laktionova E.B. *Psihologicheskie riski v obrazovatel'noj srede: tipologiya, klassifikaciya, faktory formirovaniya*. Moskva: PI RAO, 2009: 203 – 204.
12. Lyalyuk A.V., Gruzdova I.V. Tipologiya i klassifikaciya faktorov riska obrazovatel'noj sredy. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2018; № 11 (165): 194 – 198.
13. Lyalyuk A.V. Urovni riska psihologo-pedagogicheskoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy i lichnosti studenta. *Novosibirskij gosudarstvennyj universitet*. 2019: 45 – 52.
14. Malyshenko A.V. Social'no-psihologicheskie riski v obrazovatel'noj srede. *Vestnik nauki*. 2020; T. 2, № 12 (33): 174 – 177.

Статья поступила в редакцию 21.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-126-130

***Pyankova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Roman-Germanic and Russian Philology, Sochi State University (Sochi, Russia), E-mail: tvpyankova@yandex.ru*
***Khoruzhaya Yu.N.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Roman-Germanic and Russian Philology, Sochi State University (Sochi, Russia), E-mail: j.khoruzhaya@gmail.com*

TEACHING TO OVERCOME COMMUNICATIVE BARRIERS IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC TRAINING PROGRAMS (ENGLISH-LANGUAGE SPEAKING). The nature of teaching of foreign language speaking in contemporary higher education school and the communicative barriers that arise in this regard among students of non-linguistic areas of training are presented in the article. In order to overcome these barriers in the process of teaching of English speaking, a wide usage of project technologies in the classroom activities is proposed. Having analyzed the experience of using the project methodology, its capabilities and the peculiarities of using this technology in teaching of foreign languages, the authors propose a set of project tasks related to modules for mastering the foreign language discipline, and forming speaking proficiency, competencies through project activities and contribute to overcoming communication barriers for students of higher education and which can be used as additional teaching unit for contact and independent work with in foreign language classes for non-linguistic student.

Key words: **communicative barrier, speaking process, project, project method, training process, non-linguistic training programs.**

***Т.В. Пьянкова,** канд. филол. наук, доц., Сочинский государственный университет, г. Сочи, E-mail: tvpyankova@yandex.ru*
***Ю.Н. Хоружая,** канд. филол. наук, доц., Сочинский государственный университет, г. Сочи, E-mail: j.khoruzhaya@gmail.com*

ОБУЧЕНИЕ ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ (АНГЛОЯЗЫЧНОЕ ГОВОРЕНИЕ)

В данной статье представлена специфика обучения устной иноязычной речи в современной высшей школе и возникающие в связи с этим коммуникативные барьеры у студентов неязыковых направлений подготовки. В качестве преодоления данных барьеров в процессе обучения англоязычному говорению предлагается широкое использование проектных технологий в рамках аудиторных занятий. Проанализировав опыт использования проектной методики, ее возможностей и особенностей применения данной технологии в преподавании иностранного языка, авторы предлагают набор сконструированных проектных заданий, соотносимых с некоторыми модулями освоения дисциплины «Иностранный язык», формирующих навыки устной речи, компетенций через проектную деятельность и способствующих преодолению коммуникативных барьеров у студентов высшей школы и которые могут быть использованы в качестве дополнительного дидактического материала для контактной и самостоятельной работы со студентами неязыковых направлений подготовки.

Ключевые слова: **коммуникативный барьер, процесс говорения, проект, проектный метод, процесс обучения, неязыковые направления подготовки.**

Актуальность данной проблематики обусловлена тем, что в XXI веке при трансформации общества в новом поликультурном информационном пространстве современный специалист должен обладать все большей информированностью, компетентностью во многих вопросах, быть высокообразованным, а также владеть широким кругозором, эрудицией, мышлением и интеллектом, а интернационализация образования и постоянное обновление научных знаний и технологий приводит к необходимости изучения иностранных языков и изучение их на должном уровне.

В последнее время качественно меняются подходы к преподаванию иностранных языков студентам неязыковых направлений подготовки, предлагаются новые методические решения, повышающие эффективность занятий. Чтобы усилить интерес к процессу обучения и повысить уровень познавательной активности студентов, необходимо применять такие инструменты и технологии, которые позволят сформировать учебный процесс в высшей школе с учетом выбранного направления подготовки и будущей специальности, а также интересов и способностей обучающихся.

В связи с этим целью исследования является разработка технологии преодоления коммуникативных барьеров у студентов неязыковых направлений подготовки в процессе обучения англоязычному говорению. Цель работы обусловила необходимость решения следующих поставленных задач: изучить понятие «коммуникативный барьер»; исследовать специфику обучения устной англоязычной речи в современной высшей школе и рассмотреть существующие рекомендации по преодолению коммуникативных барьеров; проанализировать опыт использования проектной методики, ее возможности и особенности применения в преподавании иностранного языка; смоделировать процесс обучения англоязычному говорению с использованием проектной технологии в работе со студентами неязыковых направлений подготовки; сконструировать систему проектных заданий, формирующих навыки устной речи и способствующих преодолению коммуникативных барьеров у студентов высшей школы; описать ход и результаты опытно-экспериментальной работы.

Научная новизна исследования состоит в разработке методических средств обучения студентов устной англоязычной речи для преодоления коммуникативных барьеров при помощи проектного обучения.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в проведении анализа педагогический и методической литературы, в результате которого выделены основные составляющие организации проектной деятельности студентов, создана система заданий на основе проектных технологий, а практическая значимость работы состоит в том, что разработанные методические рекомендации могут в дальнейшем использоваться в качестве дополнительного дидактического материала для обучения студентов иностранному языку в высшей школе, а также будут способствовать повышению навыков и формированию компетенций через проектную деятельность на занятиях по иностранному языку у обучающихся любых направлений подготовки.

Обучение иностранному языку студентов в высшей школе представляет собой преподавание, в основу которого помещаются задания коммуникативного характера, то есть данный процесс обязательно должен быть организован так, чтобы максимально уподоблялся процессу естественного общения. Участие в устной коммуникации подразумевает овладение в достаточной степени речевыми высказываниями на иностранном языке, то есть навыками иноязычного говорения. При следовании принципу коммуникативной направленности вся система работы преподавателя должна быть подчинена созданию у обучающихся мотивации к говорению на изучаемом языке.

При обучении иноязычному говорению значимой проблемой, тормозящей процесс тренировки коммуникации, являются так называемые «коммуникативные барьеры», или «барьеры общения».

В психологии «барьер» – это психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм психологического барьера состоит в усилении отрицательных переживаний и установок стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей (например, «страх сцены») [1].

Существует множество определений «коммуникативного барьера», однако единой точки зрения на его содержание и структуру до сих пор не существует. Е.В. Залюбовская, Н.В. Казаринова, В.И. Куницына определяют коммуникативный барьер как «относительное или абсолютное препятствие, реально существующее, или субъективное переживание и блокирующее эффективное общение, причинами которого являются мотивационно-операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся» [2, с. 63].

А.А. Бодалев под коммуникативным барьером понимает любые помехи, препятствия различного рода либо вмешательства в процесс коммуникации на любом этапе передачи информации, искажающие смысл сообщения [3].

Е.В. Андриенко толкует коммуникативные барьеры как «психологические препятствия, возникающие на пути передачи адекватной информации» [4, с. 236], и выделяет следующие виды коммуникативных барьеров:

– фонетический барьер;
– семантический барьер;
– стилистический барьер;
– логический барьер [4].

Нами вслед за авторами под руководством А.Н. Щукина под коммуникативным барьером понимаются «личностные факторы социально-психологического характера, препятствующие взаимопониманию и социальному взаимодействию, служащие причиной непонимания, конфликтов или способствующие им» [5, с. 27].

Исходя из семантической сущности термина, можно говорить о том, что коммуникативные барьеры имеют психологическое происхождение. Они чрезвычайно распространены в образовательном процессе в целом и при обучении иностранному языку в частности.

Одной из современных технологий, дающих возможность преодолевать коммуникативные барьеры, является проектная методика (иначе – «метод проектирования», или «проектный метод»), которая стала активно использоваться в учебном процессе при обучении иностранным языкам во многих вузах.

Суть проектной методики заключается в том, чтобы «стимулировать интерес студентов к определенным жизненным проблемам, предполагающим владение определенными знаниями в той или иной области через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний» [6, с. 91].

В настоящее время студенты предстают субъектами процесса обучения, имея возможность проявить свои таланты, способности, развить индивидуальность, а также научиться выбирать и принимать решения. Педагог же в данном случае играет роль помощника, консультанта.

Именно на решение данных задач и направлена проектная технология. Это организация образовательного процесса, которая «помогает студентам решать учебные задачи на основе самостоятельного сбора по данным признакам и интерпретации информации, обязательного обоснования и корректировки последующей продуктивной учебной деятельности, ее самооценки и презентации результата». Обучение при этом принимает большой личностный смысл, что заметно повышает мотивацию учения [7, с. 448].

Достоинствами проектной деятельности являются, по мнению Т. Громовой и О. Быковой, следующие утверждения:

– студенты видят перед собой конечный результат – вещь, которую они сделали своими руками, вложили в нее душу;

– ведение занятий методом творческих проектов позволяет выявить и развить творческие возможности и способности студента, научить решать новые, нетиповые задачи, выявить деловые качества;

– профессиональное самоопределение. Именно при выполнении творческого проекта студенты задумываются над вопросами: на что я способен, где применить свои знания;

– при выборе темы проекта учитываются индивидуальные способности студента [8, с. 156].

Е.С. Полат выделяет 4 категории, которые отличают метод проектов от других методов обучения:

1) прогрессивная роль педагога, который руководит деятельностью студентов, оказывает им помощь и вмешивается лишь в том случае, если в этом есть необходимость;

2) субъективность студента (в работе над проектом важен не его результат, а непосредственно сам процесс работы воплощения проекта, когда студенты сами всему учатся, получают новые знания, навыки);

3) отсутствие традиционной оценки (участие студента в создании и осуществлении проекта уже показывает его прогресс, стремление, и поэтому оценка становится лишней, то есть студент сам применяет свои знания на практике);

4) отсутствие границ между аудиторной и внеаудиторной деятельностью (проекты учат целостному видению мира студентом, поскольку в процессе осуществления проекта студент сам должен овладеть различными областями, получить знания при помощи своих умственных навыков, знаний, умений, а также эмоций) [9, с. 288].

Основными причинами распространения проектной методики можно определить:

– возможность научить обучающихся приобретать знания самостоятельно, научить пользоваться этими знаниями для решения как практических, так и теоретических задач;

– возможность научить студентов работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли;

– возможность научить умению пользоваться исследовательскими методами, а также развивать навыки критического мышления.

Все чаще данная методика интересует нас в связи с возможностью оптимизации процесса обучения устной иноязычной речи студентов неязыковых направлений подготовки.

Обучающимся предоставляется широкая возможность использования знаний не только иностранного языка, но и других учебных дисциплин. Реализация проектов подразумевает исследовательскую, творческую, игровую, информационную и практико-ориентированную формы работы. Проектный метод позволяет организовывать процесс обучения иноязычному говорению, беря за основу непосредственные интересы студентов, тем самым способствуя стимуляции их самостоятельной деятельности.

Отличительной особенностью проектного метода является практическая значимость результатов, создание конечного продукта. Это может быть статья, презентация, выступление с докладом. Как правило, проектная работа проводится на заключительном этапе работы над темой или модулем, когда студенты уже выходят на уровень владения необходимыми языковыми средствами для защиты своего проекта. В современных образовательных условиях ограниченного числа часов, которые отводятся на изучение дисциплины «Иностранный язык», преподавателям следует обратить внимание на краткосрочные проекты, охватывающие несколько занятий. Студентам предоставляется свобода выбора темы проекта и определения проблемы, а также способов его реализации (индивидуально, в парах, в группе) [10, с. 208].

Подобная методика обучения иностранному языку направлена на взаимодействие всех участников образовательного процесса, которая позволяет реализовать на практике все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо). Их использование способствует созданию такой атмосферы занятия, при которой обучающиеся чувствуют себя свободно и активно включаются в процесс коммуникации друг с другом, преодолевая тем самым или вооб-

ще не ощущая влияния коммуникативных барьеров. В созданных интерактивных ситуациях педагог является «фасилитатором», т.е. координатором, помощником, обеспечивающим определённый уровень эффективности коммуникативного взаимодействия в группе [10]. Ввиду разнообразных форм работы (индивидуальной, парной, групповой, коллективной) этот метод способствует осознанию включенности обучающегося в совместную работу, развитию рефлексии, критического и творческого мышления, умению ориентироваться в информационном пространстве, а также повышению интереса к иностранному языку.

Методисты во главе с Т.Н. Горбатовой выделяют следующие требования к использованию метода проектов:

1) наличие актуальной и значимой проблемы, которая интересовала бы студентов с научной или творческой стороны и требовала тщательного исследования для ее решения или понимания (например, исследование исторических аспектов появления разных культурных явлений, обычаев, ритуалов и традиций в странах изучаемого языка; исследование и организация туров в интересующие проектантов страны и регионы; проблемы реализации современной молодежи, проблемы современной семьи и отношений между поколениями; современные молодежные субкультуры, увлечения, исследование вышеперечисленных вопросов в диахроническом аспекте и т.п.);

2) практическая и теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, брошюры с советами по различным темам, творческие проекты с элементами исследования (генеалогическое древо, например); доклад, содержащий статистические данные, связанный с демографическими проблемами региона, жилищными условиями и другими социальными трудностями; выпуск мультимедийных презентаций, газеты, журнала, меню, книги рецептов, словаря-разговорника, постера, программы туристического маршрута; план обустройства комнаты, дома, парка, и т.д.);

3) самостоятельная работа студентов на занятиях или во внеаудиторное время; может быть индивидуальной, парной или групповой;

4) четкое структурирование содержательной части проекта, при котором необходимо указывать поэтапные результаты и распределять роли среди проектантов;

5) использование исследовательских методов; определение проблемы, вытекающих из ее задач; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов, анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы [11].

Вслед за Е.С. Полат считаем, что основными типами проектов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей в высшей школе можно назвать следующие: конструктивно-практические, ролево-игровые, информационные, исследовательские, профессионально ориентированные, проект конкретного социологического исследования, творческие, издательские, сценарные и др. [9].

Мы считаем необходимым внедрить методы проектной технологии в процесс контактных форм обучения иноязычной коммуникации студентов неязыковых направлений подготовки, тем самым помогая им преодолевать коммуникативные барьеры, наиболее частые из встречающихся. В результате работы над проектом обучающиеся формируют, развивают, а также демонстрируют на этапе защиты проекта полученные умения и навыки в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. При этом условия, в которых формируется и отрабатывается коммуникативная компетенция при освоении проектных методов, максимально похожи на условия естественной языковой среды, которой лишены студенты.

Главными этапами процесса создания проекта можно назвать следующие:

1) определение темы проекта, его, продолжительности и количества участников;

2) определение проблемы и цели проекта;

3) анализ структуры будущего проекта, предварительное планирование работы, деление участников на группы, выявление основной методики;

4) работа с необходимым лексическим материалом, подготовка к последующему его использованию;

5) самостоятельная работа участников проекта по сбору информации, работа с различными источниками для решения разного рода (исследовательских, творческих, ролево-игровых и других) задач, которые могут выполняться в индивидуальной, парной или групповой работе с разным количеством затрачиваемого времени;

6) при групповом или парном проекте работа происходит в группах (или парах), параллельно с индивидуальными исследованиями;

7) постоянное проведение промежуточных встреч для обсуждения имеющихся на данный момент результатов;

8) координация работы различных групп на этапе подготовки презентации проекта;

9) кульминационный этап работы над проектом – демонстрация его результатов (выставка творческих работ, стенгазет, карт, презентация проекта, письменной работы, демонстрация видеоролика, презентации, подкаста, веб-сайта, виртуальной экскурсии, представления, праздника, шоу и т.д.), защита проекта;

10) оценка проекта, присваиваемая в ходе коллективного обсуждения всех участников либо выбранного жюри/комиссии, а также в ходе самоанализа. На данном этапе формулируются обязательные выводы [9].

Последний этап работы над проектом включает в себя не только контроль сформированности лексического корпуса по искомой тематике, который также может осуществляться в определенных и часто используемых формах контроля. На данном этапе происходит общая оценка проекта, которая касается сформулированной темы и цели, а также содержания работы, основных этапов реализации проектной технологии и конечного результата.

В процессе работы над проектом студенты обязательно документируют каждый этап работы над проектом и собирают все рабочие материалы в так называемое портфолио, где содержатся все материалы во время реализации проектного задания. Так, проектная работа, в центре которой находится процесс, готовит обучающихся к дальнейшей самостоятельной работе, давая им инструменты и отрабатывая последовательность действий для их создания.

В вузах в настоящее время тематический план занятий в рабочих программах дисциплины «Иностранный язык» для студентов неязыковых направлений подготовки очень часто включает в себя такие модули, например, как «Путешествие. Travelling», «Работа, карьера. Job and Career». Согласно изученным теоретическим материалам и анализу опыта практического применения методов проектной технологии в обучении англоязычному говорению и преодолению коммуникативных барьеров, нами были разработаны обучающие проекты по темам, входящим в различные модули.

Так, при работе с модулем «Путешествие. Travelling» и составляющими его темами студентам можно предложить:

– индивидуальный краткосрочный творческий проект – создание мультимедийной презентации/статистических постеров с информацией о странах с основными актуальными цифрами и показателями. Страну можно не называть – A Country Stranger, остальные участники должны отгадать, о какой стране идет речь;

– индивидуальный/групповой среднесрочный творческий проект – создание полного словаря со странами и народами, населяющими эти страны, с указанием столиц и другой важной информации об этих странах – Country. При высоком языковом уровне группы можно добавить упражнения, работающие на отработку данной лексики и позволяющие расширить кругозор студентов;

– индивидуальный/групповой среднесрочный творческий проект – создание карты несуществующего государства с подробным описанием всех атрибутов этой страны (необходимость придумать название страны, народа/народов, населяющих ее, столицу, флаг, государственный строй, основные законы страны и пр.) – A New Country;

– индивидуальный краткосрочный творческий проект – создание мультимедийной презентации с приложением фото о путешествиях (собственный опыт студентов) – My Unforgettable Trip;

– индивидуальный краткосрочный творческий проект – создание мультимедийной презентации о редкой, но привлекательной для туристического визита стране, акцентировав внимание на положительных особенностях и достопримечательностях страны – Welcome to the Country!;

– индивидуальный/групповой среднесрочный творческий проект – создание видеообзора-памятки для путешественников, что и как необходимо делать в аэропорту, на железнодорожном вокзале, на автовокзале, в морском/речном порту – Traveler Guide;

– индивидуальный/групповой краткосрочный творческий проект – создание разговорника путешественника с тематической лексикой – Traveler's Dictionary;

– индивидуальный/групповой краткосрочный творческий проект – создание листовки/постера/памятки путешественника о том, что необходимо взять с собой в дорогу – Travel Advisory.

Возможна организация всевозможных игровых проектов (круглый стол, викторина, дискуссия и т.д.).

В модуле «Работа, карьера. Job and Career» при работе с входящими в него темами студентам Сочинского государственного университета были предложены следующие проектные задания:

– создание словаря лексических единиц и фразовых, разговорных конструкций в размере 200–250 номинаций;

– индивидуальный/парный краткосрочный творческий проект – создание постера/мультимедийной презентации по теме «The Most Unusual Professions in the World»;

– парный среднесрочный ролевой творческий проект – «Собеседование. Слагаемые успешной карьеры»/«Job Interview. Formula for Successful Career»;

– индивидуальный краткосрочный творческий проект – создание памятки с банком вопросов, которые могут быть заданы при приеме на работу – Job Interview. Questions;

– индивидуальный среднесрочный творческий проект – создание памятки/рекомендации с алгоритмом написания резюме на английском языке – Resume;

– парный/групповой краткосрочный игровой проект – создание небольшой брошюры или листовки с советами друг другу для поиска работы – My Part-time Job;

– индивидуальный краткосрочный творческий проект – создание постера/мультимедийной презентации по теме «Дресс-код в разных профессиях»/«Dress code in Different Professions»;

– индивидуальный краткосрочный творческий проект с элементами исследования – проведение опроса среди работающего населения, как они на-

ходили/устраивались на работу, результаты опроса можно представить в виде социологического постера – Formula for My Successful Career;

– групповой краткосрочный творческий проект – создание постеров на тему «Top 10 Professions», устроив выставку/галерею/презентацию с защитой каждым участником своего постера, рассказом о происхождении профессии, интересных фактах и цифрах, связанных с ней;

– групповой краткосрочный творческий проект – создание газеты Job Paper с разными по стилю и жанру заметками о разных профессиях;

– индивидуальный краткосрочный творческий проект – создание загадок/ребусов / вопросов к викторине и проведение мероприятия – Jobs. Quiz.

Кроме предложенных типов проектов существует масса других форм и видов проектных технологий: веб-сайт/веб-страница, буклет, журнал, дневник путешествия, макет, коллекция, карта, оформление кабинета, рекомендации/письмо, публикация, путеводитель, серия иллюстраций, реклама/рекламный ролик, ролевые игры, сказка (и любое другое произведение), справочник, сценарий, чертеж, экскурсия и т.д.

В зависимости от часов, отводимых под данный вид работы и оставшегося времени, направленного на изучение тем модуля “Работа, карьера. Jobs and Career”, предлагаемые проекты, как правило, могут быть краткосрочными (2–4 часа) или среднесрочными (несколько недель) творческими, ролевыми или с элементами исследования, проводиться индивидуально, в парах или группах.

Более подробно считаем необходимым представить следующий проект. В рамках темы «Собеседование. Слагаемые успешной карьеры. Job Interview. Formula for Successful Career» обучающимся 2 курса Сочинского государственного университета направления подготовки «Математика и информатика» было предложено следующее ролевое среднесрочное парное/групповое задание Job Interview. Нами был выбран проект, итогом которого должны стать записанные на видео диалоги, моделирующие ситуацию собеседования при приеме на работу кандидата на должность и его общение с сотрудником компании.

Используя интернет-источники, электронные учебные издания и дополнительную литературу, а также собственный опыт, студенты должны были ознакомиться с вопросами, которые задают на собеседовании при приеме на работу в различных компаниях, (организациях, кадровых агентствах и т.д.), подобрать оптимальный, по мнению проектантов, набор вопросов, проработать их, составить в паре диалог между сотрудником кадрового агентства (сотрудником отдела кадров, управляющим компании и пр.) и кандидатом на соответствующую должность.

Далее студентам необходимо отработать диалог, записать его на видео и продемонстрировать готовый продукт перед аудиторией одногруппников. Все пары по очереди презентуют свои работы, после чего эти выступления подвергаются анализу (и самоанализу, если языковой уровень группы позволяет это делать), и большинством голосов выявляется победитель.

Во время выполнения проекта студентами формируется банк вопросов, возможных при приеме на работу, как самых очевидных, к которым в соответствующей ситуации соискатель готовится, так и самых неожиданных, что в данном случае нам кажется очень удачным.

В будущем все студенты столкнутся с ситуацией поиска работы и прохождения собеседований на ту или иную должность, поэтому детальная проработка данного вопроса может помочь им в дальнейшем.

Все записи, планы и пр. оформляются в портфолио.

Реализация проектной методики на английском языке происходит следующим образом: студенты в групповой или парной форме выполняют задания из предложенных проектов, по необходимости обращаются к составленному ими же словарю по теме, моделируют проектную задачу и определяют один или несколько способов ее решения в сложившихся обстоятельствах. Входной и выходной срезы осуществлялись в устной и письменной формах лексико-грамматических заданий по ранее пройденным темам, до и после применения авторских материалов научного исследования.

Важным условием успешной реализации проектной методики в данном случае является активное владение лексикой модуля и основными грамматическими и речевыми конструкциями: только в этом случае представляется возможным перейти к обсуждению проблемных вопросов или самостоятельному выполнению творческих проектов, избежав при этом коммуникативных барьеров.

Для оценки сформированности искомой готовности на основе данных критериев выделен ряд показателей, который выглядит следующим образом:

– способность формировать логически корректный устный монологический ответ или участвовать в диалоге или дискуссии на английском языке; уметь представлять и аргументированно отстаивать свою точку зрения;

– умение корректно и согласно случаю использовать в устной и письменной речи языковые единицы, изученные в процессе работы над модулем, грамматические формы и речевые конструкции по изучаемой теме;

– способность исследовать и обрабатывать большие объемы информации по теме проекта, умение анализировать и реферировать полученную из рецептивных видов речевой деятельности информацию; умение давать адекватную оценку полученной из различных источников информации; умение работать со справочной литературой, лексикографическими источниками, выбирать оптимальные варианты.

Проектная работа, без сомнения, требует от преподавателя большого объема предварительно проделанной работы, структурирование материала и заранее продуманной деятельности студентов. Необходимо максимально адекватно разработать систему требований к процессу реализации проектной работы, принимая во внимание языковой уровень группы, а также способности отдельных проектантов.

В результате использования предлагаемой системы упражнений, составляющих суть проектной технологии, студенты повышают уровень сформированности англоязычного говорения в профессиональной и бытовой сферах на иностранном языке.

Результаты выполнения заданий проверочного блока показали, что уровень усвоения знаний в области англоязычного говорения, несомненно, повышается, а именно – оптимизируются способности формировать и реализовывать логически корректный устный монологический ответ или участвовать в диалоге/полилоге на английском языке, лексической подготовки, т.е. способности употреблять в речи ранее изученные лексические единицы по теме, анализировать проектную задачу, находить возможные пути ее решения и планировать выполнение работы.

Можно с уверенностью утверждать, что использование проектной методики на занятиях по обучению устной иноязычной речи в высшей школе способствует созданию максимально продуктивной учебной атмосферы, при которой студенты чувствуют себя в достаточной степени непринужденно. Обучающиеся максимально заинтересованы в процессе работы над той или иной проектной задачей, а отсутствие строгих рамок оценивания проектов настраивает студентов на активную работу и коммуникативный процесс, в результате чего преодолеваются коммуникативные барьеры.

Таким образом, проанализированные теоретические аспекты изучаемой методики, разработанные материалы и практическое применение системы проектных заданий направлены на преодоление коммуникативных барьеров и рассматриваются в качестве средства реализации речевой коммуникации при обучении устной стороне англоязычной речи в системе профессионально направленного обучения бакалавров. Использование проектных технологий в практике преподавания дисциплины «Иностранный язык» считается нами очень значимой и необходимой формой усвоения и тренировки основных знаний, умений и навыков, так как именно в процессе реализации данной технологии появляется возможность организовать необходимые условия для активного англоязычного говорения каждого участника проекта. В результате работы над проектом обучающиеся формируют, развивают, а также (на этапе защиты проекта) демонстрируют полученные умения и навыки в продуктивных и рецептивных формах речевой деятельности.

Библиографический список

1. Альмуханова А.Б. и др. *Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5000 психологических терминов и понятий*. Москва: Эксмо, 2007. Available at: https://psychology.academic.ru/225
2. Залюбовская Е.В. *Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности.* Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1984.
3. Бодалев А.А. *Психология общения*. Энциклопедический словарь. Москва: Когито-Центр, 2011.
4. Андриенко Е.В. *Социальная психология*: учебное пособие. Москва: Академия, 2013.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
6. Койнова А.А. Обучение говорению с использованием метода проектов на уроках английского языка в школе. *Молодой ученый*. 2017; № 36: 91 – 92.
7. Коджаспирова Г.М. *Педагогика:* учебник для среднего профессионального образования. Москва: Юрайт, 2019.
8. Быкова О.В., Громова Т.В., Салова И.Г. *Проектная деятельность в учебном процессе:* методическое пособие. Санкт- Петербург, 2005.
9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Академия, 2007.
10. Сафонова С.И., Шондина И.А. Обучение устной иноязычной речи студентов вуза физической культуры. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; № 7 (61): 205 – 208.
11. Горбатова Т.Н., Кудряшова А.В., Рыбушкина С.В. Метод проектов как средство формирования коммуникативной мобильности студентов при обучении иностранному языку. *Молодой ученый*. 2015; № 6: 582 – 584.

References

1. Al'muhanova A.B. i dr. *Bol'shaya psihologicheskaya `enciklopediya: samoe polnoe sovremennoe izdanie: bolee 5000 psihologicheskih terminov i ponyatij*. Moskva: `Eksmo, 2007. Available at: https://psychology.academic.ru/225

2. Zalyubovskaya E.V. *Preodolenie kommunikativnyh bar'erov v usloviyah sovmestnoj deyatel'nosti.* Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1984.
3. Bodalev A.A. *Psihologiya obscheniya*. `Enciklopedicheskij slovar'. Moskva: Kogito-Centr, 2011.
4. Andrienko E.V. *Social'naya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2013.
5. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
6. Kojnova A.A. Obuchenie govoreniyu s ispol'zovaniem metoda proektov na urokah anglijskogo yazyka v shkole. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 36: 91 – 92.
7. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika:* uchebnik dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Yurajt, 2019.
8. Bykova O.V., Gromova T.V., Salova I.G. *Proektnaya deyatel'nost' v uchebnom processe:* metodicheskoe posobie. Sankt- Peterburg, 2005.
9. Polat E.S., Buharkina M.Yu. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2007.
10. Safonova S.I., Shondina I.A. Obuchenie ustnoj inoyazychnoj rechi studentov vuza fizicheskoj kul'tury. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; № 7 (61): 205 – 208.
11. Gorbatova T.N., Kudryashova A.V., Rybushkina S.V. Metod proektov kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj mobil'nosti studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 6: 582 – 584.

Статья поступила в редакцию 14.03.22

УДК 378.2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-130-132

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

ON THE QUESTION OF ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL WORK TO REVEAL THE LEVEL OF EDUCATION IN MILITARY SERVICES UNDER THE CONTRACT OF THE SPECIAL PURPOSE FORCES OF THE NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article discusses the process of organizing experimental work in the special forces unit of the National Guard of the Russian Federation (hereinafter referred to as the PSSPN VNG of the Russian Federation). It will be based on the procedure, content, methodology and diagnostics of instilling the values of military service among contract servicemen of the PSSPN VNG of the Russian Federation. Experiment is considered the main way of collecting and processing data in science. Its implementation is associated with the search for cause-and-effect relationships of the investigated phenomena of reality. This method is considered as the formation of a certain research method. The implementation of experimental work is constantly accompanied by an active influence on the object, which, in turn, leads to a change in its components, for this reason it is necessary to draw up a research plan, provided that there are valid grounds that this impact will not adversely affect the interests of those with who is doing the experiment. Based on the conclusions of V.V. Kraevsky, we can say that the experimental work provides an opportunity to carry out research over the required period, in addition, to analyze its complex components and investigate their constituents in particular [1].

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

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

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СИЛ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данной статье рассмотрен процесс организации экспериментальной работы в подразделении сил специального назначения войск национальной гвардии Российской Федерации (далее по тексту – пССпН ВНГ РФ). Его основу будут составлять процедура, содержание, методика и диагностика воспитания ценностям военной службы у военнослужащих по контракту (далее по тексту – контрактников) пССпН ВНГ РФ. Эксперимент считается основным способом сбора и обработки данных в науке. Его осуществление сопряжено с отыскиванием причинно-следственных взаимосвязей исследуемых явлений реальности. Данный способ считается формированием определенного метода исследования. Реализация экспериментальной работы постоянно сопутствуется действующим влиянием на объект, что, в свою очередь, приводит к изменению его составляющих, по этой причине составлять план исследования необходимо при условии, если имеются веские основания того, что данное воздействие никак не повлияет отрицательно на интересы тех, с кем проводится эксперимент. Отталкиваясь от выводов В.В. Краевского, можно сказать, что экспериментальная работа предоставляет возможность совершать исследования на протяжении необходимого периода, кроме того, анализировать его сложные компоненты и исследовать их составные в частности [1].

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

Экспериментальная работа представляет собой особую процедуру, упорядоченную таким образом, чтобы предоставлялась возможность вести наблюдение за оказываемыми воздействиями в регулируемых обстоятельствах. Главными свойствами экспериментальной работы, являющимися в то же время и ее сутью, считаются:

– введение в процедуру воспитания конкретных перемен при согласовании их с проектом, а также гипотезой, подлежащей исследованию;

– формирование обстоятельств, позволяющих более наглядно вести наблюдение за взаимосвязью среди разных граней воспитания;

– подсчет конечных плодов воспитания, а также определение итоговых заключений [2].

На актуальность осуществления экспериментальных исследований в своих трудах указывают Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Д.А. Новиков, В.В. Краевский и др., однако этот вопрос в своей практической плоскости требует дополнительного рассмотрения.

Отличительной чертой экспериментальной работы от других методов исследования будет являться создание условий для реализации целей. Цели проведения экспериментальной работы:

1) контроль результативности введения необходимых педагогических условий в воспитание;

2) сопоставление значимости, а также воздействие на процесс воспитания некоторых педагогических условий;

3) подбор подходящих педагогических условий с целью организации конкретных обстоятельств воспитательного процесса;

4) раскрытие обстоятельств, которые осуществляют реализацию конкретных воспитательных вопросов;

5) выявление особенностей, а также закономерностей воздействия воспитания в определенных и создаваемых обстоятельствах [2].

Экспериментальная работа в пССпН ВНГ РФ должна быть рассчитана на:

– конкретную регистрацию исходных обстоятельств;

– четкое и ясное построение гипотез, а также прогнозируемых итогов;

– фиксацию самостоятельных неустойчивых проявлений, в этом случае подразумевается то, что намеренно вводится в экспериментальный процесс;

– отражение обстоятельств экспериментальной работы;

– обнаружение итогов экспериментальной работы, а также их соотношение с гипотезой исследования [3].

В соответствии с целью и гипотезой исследования были сформулированы следующие задачи экспериментальной работы:

1. Разработать систему критериев и показателей педагогических условий, создаваемых с целью воспитания ценностей военной службы (далее по тексту – ЦВС) у контрактников пССпН ВНГ РФ, а также определения уровня их воспитанности этим ценностям.

2. Получить данные об имеющемся уровне воспитанности контрактников ЦВС, степени знаний о ЦВС в пССпН ВНГ РФ.

3. Разработать систему заданий и упражнений для реализации предложенных нами педагогических условий воспитания ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ и испытать ее в ходе формирующего этапа экспериментальной работы в экспериментальной группе.

4. Проверить уровень воспитанности ЦВС пССпН у контрактников, степень знаний о ЦВС в пССпН ВНГ РФ на контрольном этапе экспериментальной работы.

Для воплощения гипотезы нами были использованы следующие методы исследования:

1. Педагогический эксперимент.
2. Анкетирование.
3. Наблюдение.
4. Тестирование контрактников.
5. Анализ выполненных контрактниками работ.
6. Математическая обработка результатов.

Научная новизна исследования определяется тем, что в процессе экспериментальной работы выявлен и обоснован комплекс педагогических условий успешного воспитания ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что после проведения эксперимента будут определены общие и специфические принципы реализации воспитания ЦВС у контрактников пССПН.

Практическая значимость исследования подтверждается тем, что:

– разработаны и апробированы в пССпН педагогические условия воспитания ЦВС;

– апробирована программа воспитания ЦВС у контрактников пССпН;

– создано методическое обеспечение воспитания ЦВС у контрактников пССпН.

Педагогический эксперимент проводился в 2018–2022 году на базе войсковой части 6832 войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Архангельск). Для участия в эксперименте были отобраны 100 военнослужащих по контракту 2-й и -й группы специального назначения. Роль опытных специалистов в экспериментальной работе выполняли 2 офицера отдела по военно-политической работе войсковой части 6832; 2 командира группы специального назначения и 2 заместителя командира группы специального назначения по военно-политической работе.

С целью определения уровня воспитанности ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ нами было проведено анкетирование среди военнослужащих экспериментальной и контрольной групп.

Данные группы выполняют служебно-боевые задачи в абсолютно одинаковых условиях обстановки.

Было выделено:

– в экспериментальную группу – 2 группа специального назначения войсковой части 6832 (г. Архангельск);

– в контрольную группу – 3 группа специального назначения войсковой части 6832 (г. Архангельск).

С целью определения особенностей исследуемых воинских коллективов был проведен констатирующий этап экспериментальной работы, который длился с 2018 по 2020 год. Он проводился для решения следующих задач:

1. Разработать критерии и показатели исследования.

2. Определить имеющийся уровень воспитанности контрактников ЦВС, уровень знаний о ЦВС в контрольной и экспериментальной группах пССпН ВНГ РФ по данным критериям.

С целью исследования уровня воспитанности контрактников ЦВС, уровня знаний в контрольной и экспериментальной группах о ЦВС пССпН ВНГ РФ нами была разработана система показателей.

Уровни воспитанности ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ:

1. Высокий – контрактник понимает необходимость служебно-боевой деятельности, проявляет интерес к работе, которая направлена на воспитание ЦВС.

2. Средний – контрактник понимает необходимость служебно-боевой деятельности, не всегда проявляет интерес к работе, которая направлена на воспитание ЦВС. Средний уровень воспитанности ЦВС характеризуется неустойчивым интересом к ЦВС в пССпН ВНГ РФ и работе по его воспитанию.

3. Низкий – контрактник не может сформулировать собственную позицию относительно необходимости служебно-боевой деятельности пССпН, не проявляет интереса к работе, которая направлена на воспитание ЦВС, характеризуются слабой познавательной заинтересованностью в воспитании [4].

На этом этапе опытно-экспериментальной работы мы предлагаем провести диагностику уровня воспитанности у контрактников пССпН ЦВС в соответствии с подобранными методиками.

В процессе анализа полученных результатов выявлено, что уровень воспитанности ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ в избранных группах был примерно одинаковым.

Учитывая то, что воспитание ЦВС у контрактников пССпН основывается в первую очередь на знаниях их об этих ценностях, было признано необходимым выяснить уровень их знаний в этой области.

Кроме того, в процессе наблюдений за контрактниками пССпН при выполнении ими служебно-боевых задач нами было выявлено, что участники этих групп имеют примерно одинаковые показатели успеваемости по программе боевой подготовки, воинской дисциплины, отношения к выполнению должностных и специальных обязанностей, а командиры, работающие с ними, – уровни профессионального мастерства.

Таким образом, данные, полученные в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы, свидетельствуют о том, что на начальном этапе исследуемые воинские коллективы контрактников пССпН ВНГ РФ были равными по уровню воспитанности ЦВС. В дальнейшем разница в показателях будет обусловлена особенностями организации воспитательной работы, в частности влиянием целенаправленной реализации предложенных нами педагогических условий воспитания ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ.

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы исследование было подчинено достижению поставленной цели.

Задачи формирующего этапа экспериментальной работы были направлены на то, чтобы:

1. Обеспечить реализацию предложенных нами педагогических условий воспитания ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ.

2. Определить особенности работы по воспитанию ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ.

Формирующий этап экспериментальной работы проходил в естественных условиях, с соблюдением логики и основных подходов к организации служебно-боевой деятельности пССпН ВНГ РФ в период с 2020 по 2021 год. Он проводился автором в процессе преподавания факультативного курса «Воспитание ценностей военной службы у военнослужащих по контракту подразделений сил специального назначения» в экспериментальной группе.

При проведении формирующего этапа экспериментальной работы были внедрены педагогические условия воспитания ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ (реализация условий и педагогических средств).

Нами были сформулированы задачи работы:

1. Сфокусировать внимание контрактников на значении ЦВС. Дать понять контрактникам, что воспитание ЦВС имеет большое значение в служебно-боевой деятельности пССпН ВНГ РФ.

2. Постоянно поддерживать у контрактников интерес к работе по воспитанию ЦВС.

3. Настроить контрактников пССпН на эффективный процесс познания о ЦВС, в том числе с помощью средств воспитания.

4. Вызвать у контрактников пССпН личностную заинтересованность в работе по воспитанию ЦВС.

Для этого нами было организовано проведение факультативных занятий в соответствии с разработанной программой с контрактниками экспериментальной группы.

Вместе с тем проводилось педагогическое наблюдение за учебной и повседневной деятельностью контрактников и их уровнем воспитания в ходе проведения занятий, а также в период работы, направленной на патриотическое воспитание молодежи.

По результатам наблюдений нами было выявлено, что контрактники экспериментальной группы на занятиях проявляли интерес к ЦВС пССпН ВНГ РФ.

В контексте подготовки к воспитанию ЦВС пССпН у контрактников младшего призыва считаем необходимым ознакомить их с определенной системой указаний и ориентиров, которые будут способствовать этому процессу.

Ученые отмечают, что ориентированная основа действия может быть доведена до исследуемой категории в различной форме: в виде образца действия, словесного объяснения с одновременным показом выполнения действия, в виде поэтапного алгоритма и тому подобное. В нормативно-правовых актах, приказах и распоряжениях по военно-политической работе предусмотрены стереотипные, диагностические и эвристические задачи деятельности командира, которые выполняются по алгоритму с разными уровнями сложности [5].

Таким образом, в экспериментальной группе нами была использована система для реализации указанных педагогических условий воспитания ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ.

Целью проведения контрольного этапа экспериментальной работы, проводимого с 2021 по 2022 год, была проверка эффективности реализации практических рекомендаций по воспитанию ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ:

– повторная диагностика уровня воспитанности у контрактников пССпН ВНГ РФ;

– сравнение уровней воспитанности у контрактников пССпН ВНГ РФ в контрольной и экспериментальной группах;

– интерпретация полученных результатов.

Из полученных результатов проведения контрольного этапа и проведения математических расчетов нам стало известно, что уровень воспитанности ЦВС пССпН в экспериментальной группе значительно увеличился.

Для определения эффективности экспериментальной работы мы предлагали провести диагностику уровня воспитанности у контрактников пССпН ЦВС в соответствии с подобранными методиками.

Полученные на контрольном этапе экспериментальной работы результаты мы сравнили с результатами констатирующего этапа с целью получения объективной информации об эффективности реализации практических рекомендаций по воспитанию ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ.

В заключение путем сравнения показателей в контрольной и экспериментальной группах (в начале и в конце эксперимента) нам представилась возможность подвести итог степени достижения проведенного исследования, в результате которого разница в уровнях воспитанности ЦВС у контрактников пССпН РФ на начальном и конечном этапах в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Это позволяет сделать вывод, что реализация в по-

вседневной и служебно-боевой деятельности пССпН ВНГ РФ педагогических условий обеспечивает эффективное воспитание ЦВС. В перспективе выводы, сформулированные в исследовании, определяют необходимость использования предложенных методов в решении приоритетных задач профессиональной подготовки контрактников пССпН. Количественная и качественная оценка результатов экспериментальной работы по критериям, показателям и уровням подтверждает справедливость теоретической и практической значимости и новизны исследования.

Библиографический список

1. Краевский В.В. *Методология педагогического исследования:* пособие для педагога-исследователя. Самара: Издательство СамГПИ, 1994.
2. Макарова Л.П. *Организация экспериментальной работы в учебном заведении.* Волгоград: Учитель, 2008: 5 – 27.
3. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. *Alma mater*. 2004; № 9: 16 – 25.
4. Санин Д.В. *Теоретический анализ современных подходов к определению понятий критериев и показателей ценностей военной службы*. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2021.
5. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1982.

References

1. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya:* posobie dlya pedagoga-issledovatelya. Samara: Izdatel'stvo SamGPI, 1994.
2. Makarova L.P. *Organizaciya `eksperimental'noj raboty v uchebnom zavedenii.* Volgograd: Uchitel', 2008: 5 – 27.
3. Zagvyazinskij V.I. Modelirovanie v strukture social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya. *Alma mater*. 2004; № 9: 16 – 25.
4. Sanin D.V. *Teoreticheskij analiz sovremennyh podhodov k opredeleniyu ponyatij kriteriev i pokazatelej cennostej voennoj sluzhby*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2021.
5. Babanskij Yu.K. Problemy povysheniya `effektivnosti pedagogicheskih issledovanij: didakticheskij aspekt. Moskva: Pedagogika, 1982.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 37.025.7 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-132-134

Stenyushkina T.S., *Cand. of Cultural Studies, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: tatianasten@yandex.ru*
Poteshkina O.I., *senior teacher, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: o.konfetka@mail.ru*

TO THE PROBLEM OF MUSICAL-VISUAL THINKING DEVELOPMENT OF THE STUDENTS IN THE FIELD OF STUDY "ART OF FOLK SINGING". The article highlights problems connected with the development of musical-visual thinking in learning process. The difficulty of this process lies in the selection of methods and techniques depending on specific situations and dealing with different aspects of teaching. Much attention is directed to the analysis of those teaching conditions without which the development of visual thinking is impossible, and, in its turn, it is a requirement to revealing the subject matter of the musical composition given in the poetic text. The article describes characteristic features of musical-visual thinking and underlines the value of sensibility and imagination development, the presence of singing skills, life experience, general and musical range of interest. The general feature of musical-visual thinking concept is given and its importance for the director of folk-singing group is stressed. In concluding, both the significance of all-round students' development, and those methods and teaching conditions which should be taken into consideration in learning process are emphasized.

Key words: **thinking, artistic image, associations, perception, teaching method, vocal art, folk singing, intonation, teaching conditions.**

Т.С. Стенюшкина*, канд. культурологии, доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: tatianasten@yandex.ru*
О.И. Потешкина*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: o.konfetka@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИСКУССТВО НАРОДНОГО ПЕНИЯ»

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом развития музыкально-образного мышления в учебном процессе, сложность которого заключается в подборе методов и приемов, зависимых от конкретных ситуаций и связанных с разными сторонами обучения. Основное внимание направлено на анализ тех педагогических условий, без которых невозможно развитие образного мышления, и что, в свою очередь, является необходимым условием для раскрытия содержания музыкального произведения, заложенного в поэтическом тексте. В статье описываются характерные особенности музыкально-образного мышления, подчеркивается значение развития эмоциональности, воображения, наличие певческих навыков, жизненного опыта, общего и музыкального кругозора. Дана общая характеристика понятия музыкально-образного мышления, и подчеркнуто его значение для руководителя народно-певческого коллектива. В заключение подчеркивается значение разностороннего развития студентов и тех методов и педагогических условий, которые нужно учитывать в учебном процессе.

Ключевые слова: **мышление, художественный образ, ассоциации, восприятие, метод обучения, вокальное искусство, народное пение, интонация, педагогические условия.**

Одним из основных принципов обучения студентов направления «Искусство народного пения» является принцип единства художественного и вокально-технического развития. Технике пения как необходимой стороне обучения посвящен ряд научных трудов как исследователей классической школы пения, так и народной, так как обе эти манеры пения подчинены одним и тем же законам фонации. Это работы В.П. Морозова, Л.Б. Дмитриева, Л.Л. Христиансена, Н.К. Мешко, Л.В. Шаминой, А.Н. Носкова и др. Художественная сторона обучения непосредственно связана с формированием музыкально-образного мышления. Проблема развития мышления музыканта (как одна из важных проблем обучения и развития) всегда была и есть в поле зрения педагогов и психологов (В.М. Теплов, Л.С. Выготский, А.Л. Готсдинер, В.И. Петрушин, Л.Л. Бочкарев, Д.К. Кирнарская), отчасти затрагивается хормейстерами-практиками (В.Л. Живов, Н.К. Мешко, Л.В. Шамина).

Проблема в настоящее время является острой и актуальной, потому что чаще всего в учебном процессе эти стороны обучения оторваны друг от друга, и результатом этого становится формальное, поверхностное воспроизведение нотного текста без всякой попытки вникнуть в смысл и содержание.

Цель данной статьи – рассмотреть проблему с точки зрения ее применения в работе со студентами-хормейстерами, будущими руководителями народно-певческих коллективов, так как создание художественного образа и есть главная цель исполнительского процесса. В основные задачи статьи входит следующее: рассмотреть понятие «музыкально-образное мышление»; выявить связь художественной стороны обучения и технической; определить необходимые составляющие компоненты формирования образного мышления обучающихся.

Научная новизна заключается в расширении знаний о взаимосвязи разных компонентов обучения, которые касаются развития мыслительной деятельности, выявлении средств, которые могут быть использованы в образовательном процессе.

Теоретическая значимость определяется возможностью использования результатов в учебных и методических материалах, а также в практической работе в системе профессиональной подготовки кадров для народно-хорового исполнительства, планировании учебных занятий, направленных на обучение и развитие.

Все педагогические и психологические исследования, которые изучают мышление, достаточно противоречивы. Немецкий музыковед и педагог Г. Риман, исследующий внутреннюю логику музыкального произведения, стал основоположником психологических и педагогических подходов к музыкальному искусству и музыкальному мышлению. Еще в конце XIX века Ганслик Э. предлагал науч-

но-объективное изучение музыкального мышления, которое он называл способностью человека производить эволюцию музыкального произведения [1].

Важность исследования проблемы подчеркнута в трудах современных исследователей. Профессор Л.Б. Дмитриев мышлением называет «процесс обобщенного, опосредствованного познания действительности…» [2, с. 306]. Образное мышление, так же как наглядно-действенное и словесно-логическое, являются важнейшими видами человеческого мышления. Это вид мышления, который самостоятельно развивается в любом из видов творчества. В музыкальном творчестве оно представляет собой «…мышление образами, опирающимися на конкретные представления» [3, с. 207].

В музыкальной психологии образ музыкального произведения рассматривается как единение материального, духовного и логического [3, с. 207]. Материальное – это акустические характеристики музыкального произведения, к которым относятся мелодия, ритм, фактура, тембр, темп, динамика. Но к указанным характеристикам исполнители добавляют собственные эмоции, волю, настроение, фантазию, жизненный и слуховой опыт, которые составляют духовную сторону образа. Логическую составляющую образует форма музыкального произведения, последовательность ее частей. И когда есть понимание этих начал, тогда, по мнению В.И. Петрушина, можно говорить о наличии музыкально-образного мышления [3, с. 207–208].

Сущность любого вида искусства предполагает эмоциональную связь между произведением искусства и его потребителем – слушателем или зрителем. Есть ряд видов искусств, где эта связь осуществляется непосредственно – скульптура, живопись, архитектура. Но существуют виды искусства, в которых между создателем и зрителем есть промежуточное звено – исполнитель, который выступает в роли интерпретатора музыкального произведения, в том числе русской народной песни. Исполнитель, хотя и реализует произведение, зафиксированное в виде нотного текста, но обязательно вносит свое, очень субъективное. Он создает свой индивидуальный, неповторимый художественный образ, что и является главной целью исполнительского процесса. Художественный образ – это вид художественного творчества, который представляет собой собирательное отражение действительности, выраженное в форме конкретного индивидуального видения и отличающееся отсутствием конкретного жизненного предмета.

С раннего детства на психику воздействуют наглядные художественные образы, обогащая духовную составляющую, развивая интеллект. Человек решает поставленную перед ним задачу, соотнося внутренний образ с действием, что не обходится без воображения. Если воображение есть начало любого творчества или даже искусства, следовательно, образное мышление также является продуктом воображения. Все жизненные события отражаются в сознании людей разными образами или впечатлениями, соединяя рациональность с эмоциями, так и музыкальное мышление связано с музыкальным образом, воображением и эмоциональностью. Чувственные реакции на окружающий мир – это главная составляющая музыкального искусства. Со временем музыкальные образы становятся более углубленными и масштабными. При этом исследователями было отмечено, что большее значение имеют немузыкальные ассоциации из литературы, живописи, просто жизненных событий и прочее.

Специфика вокального исполнительства и заключается в том, что при повторении одного и того же произведения разными исполнителями оно приобретает новое звучание, изменяется его художественный образ. Даже один певец не может добиться одинакового звучания, исполняя одно и то же произведение несколько раз. Такое огромное значение имеет субъективный фактор. Это подтверждает В.И. Живов, когда пишет, что «образы, созданные композитором, в исполнительском воплощении приобретают черты, определяющиеся мировоззрением исполнителя, его творческой манерой, темпераментом, фантазией, вкусом, уровнем мастерства. В результате исполнительский художественный образ, с которым в значительной степени связана оценка произведения слушателями, нередко обретает в нашем сознании самостоятельное значение, поскольку в нем могут выявляться такие ценности, которых не было в первичном образе» [4, с. 16]. Так, музыкально-образное мышление формируется под влиянием педагогических методов и различных видов деятельности, которые сравнивают музыку с другими видами искусства.

Каждое музыкальное произведение, записанное в виде нотного текста, несет в себе глубокое эстетическое содержание, так как его создатель мыслит художественными образами. Задачей исполнителей является воспроизведение нотного текста в реально звучащую музыку, делая ее доступной для слушателей. По мнению А.Л. Готсдинера, «музыкальный образ является идеальной представленностью звучания музыки в сознании» [5, с. 97]. Попытка изменить нотный текст ведет к искажению смысла, однако исполнитель всегда вносит собственное понимание художественного образа, что неизбежно ведет к многообразию исполнительских трактовок. Услышав одно музыкальное произведение, каждый человек воспринимает абсолютно по-разному, исходя из собственной жизненной практики. Так как воображение различается у каждого человека, соответственно восприятие и исполнение музыки не может быть одинаковым. Поэтому люди с более насыщенным жизненным опытом и много пережившие, даже без музыкального образования воспринимают музыку более глубоко и чувственно, чем менее эмоциональные музыканты. Не нужно забывать, что интерпретация музыкального произведения является продуктом творчества исполнителей, так как они не механически воспроизводят нотный текст, а вносят в него свое понимание, отношение, жизненный опыт, интуицию, знания о его жанровых и исполнительских особенностях. Для этого исполнитель или руководитель певческого коллектива должен быть достаточно подготовлен с вокально-технической и музыкальной точек зрения.

Умение правильно читать нотный текст играет важную роль в этом процессе, потому что содержательность и выразительность музыки связаны с комплексом исторически сложившихся средств. Исполнитель может расценивать эти средства на свой лад, в зависимости от своего восприятия музыкального образа.

Любое вокальное искусство (сольное, хоровое) предполагает тесную связь музыки и слова. Если говорить о народной песне, то в ней слово играет определяющую роль, оно дает толчок к созданию художественного образа, развитию музыкальной ткани произведения, так как «…в подлинно народном пении голос-звук как бы отходит на второй план, уступая первенство смысловой интонации, интонированию слова. Это принципиально важный момент народного пения существует в сфере особого музыкального мышления народных певцов («пою, как говорю») и, значит, не может быть достигнут механическим путем» [6, с. 22].

В разговорной речи слово несет информацию об эмоциях говорящего, о важности того или иного высказывания. Процесс восприятия информации облегчается, если речь говорящего эмоциональна, в ней есть интонация, подчеркнуты акценты, слушатель улавливает основной смысл, переданный с помощью образной речи. Речевой интонации придается крайне большое значение в процессе общения, так как это яркое выразительное средство, которое позволяет раскрыть чувства, переживания, мысли. Звуковысотность речи всегда связана с эмоциональной стороной высказывания, а интонация часто отражает черты характера говорящего, его внутреннее состояние и настроение. Большое значение имеет тембр голоса как его характерная окраска, способная выразить все оттенки состояния человека, как психические, так и физические.

Отличительной особенностью речи в музыкальном произведении является его зависимость от заранее заданного нотного текста с его стилистическими особенностями и звуковысотными условиями произношения. Но этот синтез музыки и слова является носителем конкретного содержания произведения. Пение как вокальная речь представляет собой большую трудность для исполнителей, так как она зафиксирована в нотном тексте, который кроме звуковысотности имеет строго определенные длительности, ритмический рисунок, силу звука, темп и другие компоненты, усложняющие произношение и донесение образа произведения. Это увеличивает длительность звучания гласных с использованием непривычной для речи звуковысотности и темпа, вызывает необходимость использовать различные виды голосоведения, усиления или ослабления громкости звучания, что, в свою очередь, осложняет процесс донесения содержания произведения до слушателя.

Характер русской народной песни для исполнителей определяется в значительной степени жанром, певческой традицией, ладогармоническими особенностями, ритмический структурой и, конечно, содержанием поэтического текста. Поэтому в основе интерпретации народной песни должны лежать знания, умения и навыки, связанные с жанровыми и стилевыми характеристиками певческой традиции. Несмотря на то, что музыкальный текст русской народной песни зафиксирован в нотах, для исполнителей допускается вариативность внутрислоговых распевов, подголосков, использования средств художественной выразительности. Кроме того, изменяется эмоциональный строй, который влияет на передачу смыслового содержания произведения. Вокалисты в радостном настроении повышают интонационное звучание, в отличие от горестных пониженных интонаций. Равнодушные исполнители упрощают мелодический рисунок за счет сглаживания самых верхних и самых нижних тонов. Интонация «плывет», когда певец испытывает страх.

Речевая интонация несет в себе большое количество эмоциональной и эстетической информации. «Эмоционально окрашенная интонация в народном пении является едва ли не самым существенным элементом интерпретации», – пишет Л. В. Шамина [7, с. 153]. Это объясняется тем, что музыка является продуктом мышления автора в звуковых образах, к которому добавляется видение события в слове и которое исполнитель как участник создания художественного образа может прочесть по-своему, исходя из своего жизненного опыта, знаний, особенностей мышления.

Развитие музыкального кругозора, овладение знаниями в области истории, литературы, народного творчества – это те педагогические условия, без которых невозможно передать стиль произведения, раскрыть то богатое содержание, которое заложено в тексте. Очень важно развивать эмоциональность студента, которая необходима для того, чтобы настроение и состояние передать с помощью певческого голоса, тембра. Многие исследователи (Б.М. Теплов, С.Х. Раппопорт) считают, что без эмоций понять содержание музыкального произведения невозможно, они являются начальной точкой художественного и образного мышления. Об этом же пишет Л.В. Шамина: «В процессе выражения чувств во время пения рождаются характерные приемы исполнения (игра словом и звуком, мелизматика, скаты голоса в конце фраз, глиссандированные «ахи», «охи» и другие иллитераты). Их освоение помогает исполнителю приблизиться к изначальной формуле интонирования той или иной песни, найти ее интонационно-тематическое ядро, чтобы в найденном ключе передать цельность методической структуры-образа» [6, с. 27–28].

Образное мышление развивается на основе слухового и интонационного опыта, собственных ощущений, особенностей восприятия, но очень важно наличие волевых качеств, которые позволяют соединить в единое целое мыслительный и исполнительский процессы и донести до слушателя созданный образ. Именно волевые качества, помогающие в преодолении трудностей при движении к цели, будут решающими на пути к воплощению задуманного.

Петрушин В.И. полагает, что образное мышление музыканта концентрируется на трех аспектах деятельности:

1) продумывание образного строя произведения, его настроение, ассоциации, мысли;

2) обдумывание материальной ткани произведения, то есть логика развития мысли, особенность мелодии, динамики, фактуры, формы;

3) нахождение путей, способов и средств воплощения мыслей и чувств [3, с. 209].

И, таким образом, «переживание выразительной сущности музыкального художественного образа, понимание принципов материального конструирования звуковой ткани, умение воплотить это единство в волевом акте творчества или интерпретации музыки – вот что представляет собой музыкальное мышление в действии» [3, с. 210].

В заключение нужно подчеркнуть, что музыкальный образ создается и осознается через жизненные ассоциации, опыт, музыкальный анализ, термины и понятия, а они опираются на пережитые сознательные и бессознательные эмоции, приобретенные знания и умения. И в связи с этим мыслительные процессы в купе с разного рода ассоциациями и музыкальными воспоминаниями обобщают эти образы, выводя музыкальное мышление на творческий уровень.

Выбирая методы работы, важно иметь в виду:

1) сложность процесса развития музыкально-образного мышления в учебном процессе, которая состоит в его многообразии, связи со многими сторонами обучения, подборе методов и приемов, соответствующих конкретной ситуации;

2) необходимость учета следующих педагогических условий:

– развитие и совершенствование основных музыкальных качеств: чувство ритма, музыкальная память, слух, певческие навыки, развитие музыкального кругозора и общих знаний;

– совершенствование музыкальных и общих знаний для грамотного и глубокого прочтения и анализа музыкального и поэтического текста;

– развитие воображения и фантазии, эмоциональной сферы;

– умение анализировать и выбирать средства выразительности, которые могут использоваться для создания конкретного художественного образа;

– становление певческой воли, умения управлять эмоциями.

Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с требованиями к современному процессу музыкального образования, развитием методик обучения в учебных заведениях.

Библиографический список

1. Ганслик Э. *О музыкально-прекрасном*: *Опыт переосмысления музыкальной эстетики.* Москва: Либроком, 2021.
2. Дмитриев Л.Б. *Основы вокальной методики*. Москва: Музыка, 2000.
3. Петрушин В.И. *Музыкальная психология*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический проспект; Трикста, 2008.
4. Живов В.И. *Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
5. Готсдинер А.Л. *Музыкальная психология.* Москва: Международная академия педагогических наук, 1993.
6. Шамина Л.В. Об искусстве народного пения. *Традиционный фольклор и современные народные хоры и ансамбли:* сборник научных трудов. Ленинград: ЛГИТМиК, 1989: 20 – 31.
7. Шамина Л.В. *Основы народно-певческой педагогики*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2017.

References

1. Ganslik `E. *O muzykal'no-prekrasnom*: *Opyt pereosmysleniya muzykal'noj `estetiki.* Moskva: Librokom, 2021.
2. Dmitriev L.B. *Osnovy vokal'noj metodiki*. Moskva: Muzyka, 2000.
3. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij prospekt; Triksta, 2008.
4. Zhivov V.I. *Horovoe ispolnitel'stvo: Teoriya. Metodika. Praktika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2003.
5. Gotsdiner A.L. *Muzykal'naya psihologiya.* Moskva: Mezhdunarodnaya akademiya pedagogicheskih nauk, 1993.
6. Shamina L.V. Ob iskusstve narodnogo peniya. *Tradicionnyj fol'klor i sovremennye narodnye hory i ansambli:* sbornik nauchnyh trudov. Leningrad: LGITMiK, 1989: 20 – 31.
7. Shamina L.V. *Osnovy narodno-pevcheskoj pedagogiki*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'»; Izdatel'stvo «PLANETA MUZYKI», 2017.

Статья поступила в редакцию 14.03.22

УДК 378+514.18 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-134-137

Тен М.Г., *senior teacher, Novosibirsk State University of Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: manana2008@gmail.com*
Ermoshkin E.V., *senior teacher, Novosibirsk State University of Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: e.ermoshkin@sibstrin.ru*

OPTIMIZATION OF GRAPHIC TRAINING OF STUDENTS OF CONSTRUCTION UNIVERSITY UNDER CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article solves a problem of formation of professional competencies of specialists-engineers in the context of a change in the educational paradigm. The paradigm defines guidelines for the digitalization of education with priorities in the development of the creative qualities of the individual [1]. A learning approach is disclosed, the basis of which is distance technologies, which make it possible to effectively implement the assimilation of modern educational programs in a digital environment. Distance technologies include courses with the Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) system, an educational channel for an engineering and computer graphics teacher, as well as methods and techniques that allow students to develop their professional competencies under lockdown conditions.

Key words: **students of construction university, professional competencies, graphic training, digitalization of education, courses in Moodle system, video tutorials.**

М.Г. Тен*, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: manana2008@gmail.com*
Э.В. Ермошкин*, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: e.ermoshkin@sibstrin.ru*

ОПТИМИЗАЦИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА В УСЛОВИХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена решению проблемы формирования профессиональных компетенций специалистов-инженеров в условиях изменения образовательной парадигмы. Парадигма определяет ориентиры на цифровизацию образования при приоритетах в развитии творческих качеств личности. Раскрыт подход к обучению, основой которого стали дистанционные технологии, позволяющие эффективно реализовать усвоение современных образовательных программ в цифровой среде. Дистанционные технологии включают в себя курсы в системе Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), учебный канал преподавателя инженерной и компьютерной графики, а также методы и приемы, позволяющие реализовать формирование профессиональных компетенций обучающихся в условиях локдауна.

Ключевые слова: **студенты строительного вуза, профессиональные компетенции, графическая подготовка, цифровизация образования, курсы в системе Moodle, видеоуроки.**

Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 02.12.2021 г. № 3427-р, «целью цифровой трансформации является обеспечение эффективной информационной поддержки участников образовательных отношений в рамках организации процесса получения образования и управления образовательной деятельностью» [1]. Согласно этому документу «задачами цифровой трансформации являются: повышение эффективности процессов функционирования организаций, осуществляющих образовательную деятельность; предоставление равного доступа к качественному верифицированному цифровому образовательному контенту и цифровым образовательным сервисам на всей территории Российской Федерации всем категориям обучающихся; формирование набора сервисов с единой точкой доступа к цифровым образовательным ресурсам, направленным на повышение уровня цифровой культуры» [2]. А.А. Темербекова подчеркивает, что «образование направлено на подготовку нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к самообучению и восприятию информации» [3, с. 146]. В.М. Розин отмечает, что цифровизация влечет за собой существенную трансформацию целей, содержания и форм образования: многие привычные в рамках традиционной педагогики формы обучения уходят, а на их место становятся новые, что, в свою очередь, требует «компьютерной грамотности» [4].

Распоряжение Правительства касается общего и среднего образования, поэтому централизованные усилия будут направлены, прежде всего, на школы, лицеи, колледжи. Вузам же предоставлена возможность самостоятельно формировать свою цифровую образовательную среду.

Цифровое образовательное пространство – это единство глобального и локального информационного, воспитательного, организационного полей [5]. Структура цифрового образовательного пространства определяет его обучающий потенциал. Поэтому важно осознанно подходить к выбору компонентов цифровой образовательной среды и способов их организации. В последние годы выросло количество научно-педагогических исследований, посвященных вопросам цифровизации в высшем образовании. Наиболее интересными мы считаем работы, выполняемые сейчас в Омском государственном университете путей сообщения [6; 7; 8]. В большинстве исследований отмечается, что цифровое образовательное пространство вуза должно формироваться с опорой на результаты теоретических и практических исследований.

Вопросам формирования цифрового образовательного пространства кафедры инженерной и компьютерной графики посвящены исследования Вольхина К.А., Болбат О.Б., Андрюшиной Т.В., Петуховой А.В. [9; 10; 11]. В работах обозначены противоречия, связанные с необходимостью внедрения цифровых технологий и низкими индексами цифрового развития локальных образовательных сред некоторых кафедр. Отмечается необходимость и актуальность проведения теоретических и практических исследований, направленных на изучение мотивационно-целевых установок студентов, поступающих в строительные вузы, особенности когнитивного мышления современных студентов, их восприятия, а также уровня и качества знаний по геометрии и черчению, сформированные на этапах обучения, предшествующих поступлению в вуз, уровня развития пространственного мышления студентов-первокурсников и других аспектов, имеющих влияние на итоговую результативность обучения.

Цель нашей работы – сформировать локальную цифровую образовательную среду нового типа, отвечающую современным требованиям к учебно-образовательному контенту по графическим дисциплинам.

Задачи работы: определить основные направления цифровизации образовательного контента; выявить наиболее эффективные средства обучения и контроля знаний в цифровой среде; создать, апробировать и внедрить в учебный процесс контент нового типа.

Новизна заключается в том, что создан уникальный цифровой образовательный ресурс, предназначенный для обучения студентов строительного вуза инженерной и компьютерной графике. Разработанный учебный курс полностью соответствует современным требованиям к образовательному контенту, обеспечивает формирование необходимых будущему специалисту компетенций.

Практическая значимость работы заключается в том, что все материалы, разработанные в рамках проекта, внедрены в учебный процесс в Новосибирском государственном архитектурно-строительном университете и доказали свою эффективность. Кроме того, большая часть материалов размещена в открытом доступе и используется специалистами родственных кафедр из других университетов страны.

Работа выполнена на кафедре инженерной и компьютерной графики Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета. Проект создавался в течение нескольких лет. На первом этапе были выявлены пути и средства цифровизации образовательного пространства. На основании анализа дискуссионных материалов международных и общероссийских конференций по проблемам графической подготовки, а также материалов научного монодисциплинарного журнала «Геометрия и графика» было принято решение о необходимости трансформации технологии обучения начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике, разработки нового информационного контента и внедрения в образовательную практику дополнительных обучающих ресурсов. Мы согласны с мнением Е.В. Усановой, что в сложившихся условиях возрастающих требований к результатам обучения (компетенциям) и интенсивного роста обучающей информации «традиционные технологии обучения оказываются малопригодными» [12, с. 59]. И.Ю. Жмурова отмечает, что образование стало более технологичным [13]. При выборе методики обучения предпочтение следует отдавать тем педагогическим приемам, которые одинаково хорошо зарекомендовали себя как в условиях очного формата, так и в условиях дистанционного формата обучения. Наш опыт и наших коллег, накопленный за несколько периодов локдаунов, случившихся за последнее время, показал, что наиболее эффективным является смешанный формат обучения: очная форма проведения занятий плюс дистанционные формы консультирования студентов, дополнительные занятия в формате видеоконференций, контактная работа с обучающимися посредством чатов и сообщений, виртуальные помощники [14–19].

В ходе констатирующего эксперимента были подготовлены пилотные проекты, включавшие разработку различных средств обучения (текстовые и видеопособия). Изучены статистические данные, включающие информацию о количестве обращений пользователей к различным элементам образовательного контента. Анализ активности пользователей показал, что наибольшее число обращений зафиксировано на элементах с видеоконтентом. Дополнительно были проведены опросы среди студентов, которые показали, что самыми популярными образовательными ресурсами являются обучающие материалы в видеоформате или в форме визуальной инструкции. Согласно проведенным исследованиям, более 68% студентов предпочитают изучать новый материал на основе видеороликов, 18% предпочитают интерактивные учебные пособия в форме пошаговых инструкций (последовательность слайдов с кнопками управления вперед – назад), 6% респондентов указали в качестве предпочтительной формы подачи информации обычный статичный текст (на бумажном или электронном носителе), и только 2% предпочли гипертекстовый документ (веб-страница, содержащая текст, изображения, видео и гиперссылки для переходов). Надо отметить, что 6% студентов не определились с выбором.

Таким образом, трансформация информационного пространства кафедры должна предполагать насыщение электронной образовательной среды материалами в видеоформате.

Цифровое пространство кафедры инженерная и компьютерная графика включает два вида ресурсов: материалы, доступные только в локальной образовательной среде вуза, и материалы, размещенные в мировом образовательном пространстве.

Локальная образовательная среда кафедры создана на базе системы Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (далее – система Moodle). Система Moodle является универсальной платформой с обширным инструментарием, позволяет размещать текстовый учебно-методический материал, веб-страницы, базы данных, опросы, тесты, создавать беседы, видеоконференции, проводить и записывать практические занятия и лекции.

Над разработкой курса «Инженерная и компьютерная графика» для НГАСУ трудились высококлассные специалисты. На данный момент в электронной образовательной среде размещено более 480 вариантов практических заданий, более 470 электронных страниц лекций, 535 пошаговых анимированных инструкций, 45 презентаций, более 20 электронных пособий и учебников. Все материалы являются оригинальными авторскими разработками, соответствуют программам обучения, предназначены для организации аудиторной работы студентов строительного вуза, самостоятельной работы. Пособия могут быть использованы в режиме очного, заочного или дистанционного форматов обучения. Учебный курс скомплектован таким образом, что позволяет формировать профессиональные компетенции специалистов-инженеров с учетом ключевого вектора развития, направленного на глобальную цифровизацию всех отраслей. Студенты осваивают инструментарий решения прикладных задач с помощью цифровых электронных учебных ресурсов. Технология обучения направлена на развитие как профессиональных компетенций, так и самообразовательных компетенций. Большой объем материалов, предназначенных для самостоятельного освоения, создает ресурсное поле для развития познавательной активности обучающихся и обеспечивает формирование самостоятельности, самоорганизации, самоконтроля. Возможность получить доступ к образовательным ресурсам из любой точки и с любого устройства положительно сказывается на результатах обучения.

Данные мониторинга результатов обучения показывают рост качественной успеваемости, наблюдаемый после активного внедрения в учебный процесс видеоконтента. Согласно данным по десяти учебным группам с общей численностью 150 человек, семьдесят процентов студентов освоили курс на оценку «отлично» и «хорошо» (рис. 1). Оценку неудовлетворительно получили только 8% студентов. Это позволило сохранить контингент студентов в сложнейших условиях локдауна, связанного с эпидемией коронавируса. В контрольной выборке студентов неудовлетворительные оценки по начертательной геометрии получили почти двадцать процентов студентов первого курса. Таким образом, использование педагогических практик с акцентом на видеоформат позволило сохранить значительную часть контингента студентов.

Наравне с ресурсами локальной электронной образовательной среды Moodle на кафедре инженерной и компьютерной графики активно развиваются индивидуальные образовательные видеоканалы преподавателя, которые размещаются в открытом доступе. Видеоуроки, разработанные в рамках развития индивидуальных образовательных каналов преподавателей НГАСУ, размещены на площадке Youtube.



Рис. 1. Результаты экзамена по начертательной геометрии в экспериментальной выборке (в % от общего числа участников)

Например, на канале Marinagermanovnaten размещено более 282 единиц учебного видео с совокупным просмотром на момент написания статьи 2 443 795 часов. Наиболее популярны среди студентов видеоролики, содержащие уроки для самостоятельного освоения систем AutoCAD, AutoCAD Architecture, Revit, Renga, Gimp, Компас 3D, мастер-классы по решению задач по начертательной геометрии и инженерной графике, а также материалы для подготовки к экзамену. Для систематизации методических материалов используются плейлисты. Студентам предлагается несколько категорий видеоуроков: плейлист, содержащий пособия по решению задач начертательной геометрии средствами компьютерного моделирования; плейлист, содержащий пособия по решению задач традиционными методами (геометрические преобразования на чертеже); плейлист с видеорекомендациями для подготовки к экзаменам по начертательной геометрии. Аудитория канала все время растет (в настоящее время у канала более восьми тысяч подписчиков), и это говорит об интересе студентов к информации в видео формате.

Проведенная работа по трансформации образовательной среды дала положительные результаты. Создан новый качественный образовательный ресурс, предназначенный для ресурсного обеспечения процесса обучения. Своевременная цифровизация образовательного контента и правильный подбор методик и технологий обучения позволили избежать критических потерь контингента студентов в периоды локдаунов. В результате преобразования части учебных материалов в видеоформат повысилась качественная успеваемость студентов по наиболее сложным дисциплинам: «Начертательная геометрия», «Инженерная и компьютерная графика». Использование открытых платформ для размещения дополнительной информации способствовало развитию познавательной активности студентов. Видеоуроки дополняют материал базового курса по инженерной и компьютерной графике, выполняют функцию видеопомощника для студента, являются востребованным и популярным учебным ресурсом.

Задачи, поставленные в рамках данного проекта, решены, цели достигнуты, но работа, связанная с цифровизацией образовательного пространства, будет продолжена.

Библиографический список

1. Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации: распоряжение Правительства Российской Федерации от 02 декабря 2021 г. № 3427-р. *Официальный интернет-портал правовой информации: государственная система правовой информации*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112070025
2. *Об утверждении* государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26 дек. 2017 г. № 1642: *Официальный интернет-портал правовой информации: гос. система правовой информации*. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&nd=102456645&page=1&rdk=29&intelsearch=1642#l0
3. Темербекова А.А., Гальцова Н.П. Интерактивное обучение: опыт и перспективы. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2015; № 7 (15): 146 – 148.
4. Розин В.М. Цифровизация в образовании (по следам исследования «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования»). *Мир психологии*. 2021; № 1-2 (105): 104 – 115.
5. Ермошкин Э.В. К вопросу о переподготовке кадров в период цифровой трансформации общества. *Актуальные проблемы совершенствования высшего образования:* тезисы докладов XIV Всероссийской научно-методической конференции. Ярославль, 2020: 93 – 94.
6. Сидорова Е.А., Голубева Н.В., Давыдов А.И. и др. *Использование электронных учебно-методических комплексов на основе алгоритмизации информационных процессов при решении задач цифровизации: отчет о НИР.* Омск, 2020.
7. Ветров С.А., Марцева Л.М., Костарев С.В. и др. *Влияние цифровизации на социальную трансформацию: отчет о НИР*. Омск, 2020.
8. Сидорова Е.А., Белоглазова Н.А., Ведякин Ф.Ф. *Теоретические основы и практическая значимость цифровизации образовательного процесса при подготовке будущих инженеров: отчет о НИР*. Омск, 2021.
9. Петухова А.В. Образовательное пространство кафедры графического цикла в условиях глобальной цифровизации образования. *Профессиональное образование в современном мире*. 2019; Т. 9, № 2: 2786 – 2794.
10. Вольхин К.А. Влияние цифровых технологий на содержание инженерной графической подготовки студента строительного вуза. *Экономические системы: целевые ориентиры в условиях четвертой промышленной революции*: материалы Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2021: 14 – 19.
11. Болбат О.Б., Андрюшина Т.В. Разработка депозитария учебных заданий по дисциплине «использование программ демонстрационной графики». *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021; № 10-2 (61): 35 – 37.
12. Усанова Е.В. Психолого-педагогические аспекты геометро-графичекой подготовки в техническом вузе с использованием медиа-технологий и CAD-систем. *Геометрия и графика*. 2013; Т. 1, Выпуск 1: 59 – 62.
13. Жмурова И.Ю. Проблематика трансформации средств обучения в эпоху цифровизации образования. *Социосфера*. 2021; № 3: 45 – 47.
14. Вольхин К.А., Астахова Т.А. Использование информационных технологий в курсе начертательной геометрии. *Омский научный вестник*. 2012; № 2: 282 – 286.
15. Болбат О.Б., Хекало О.Ю. Опыт перехода на дистанционное обучение в период пандемии коронавируса. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021; № 2-1 (53): 96 – 98.
16. Тен М.Г. Формирование профессиональных компетенций студентов технических специальностей в процессе графической подготовки / М.Г. Тен // Геометрия и графика. – 2015. – Т. 3, №. 1. – С. 59 – 63. – DOI 10.12737/10459
17. Тен М.Г. Решение актуальных проблем модернизации преподавания графических дисциплин. *Актуальные проблемы модернизации высшей школы: модернизация отечественного высшего образования в контексте национальных традиций:* материалы Международной научно-методической конференции. Новосибирск, 2019: 275 – 278.
18. Тен М.Г. Современные методы преподавания графических дисциплин. *Условия эффективности качественной профессиональной подготовки в университете*: материалы Международной научной-методической конференции. Новосибирск, 2017: 199 – 202.
19. Болбат О.Б., Петухова А.В., Андрюшина Т.В. Электронное учебно-методическое сопровождение дисциплин. *Образовательные технологии и общество*. 2019; Т. 22, № 2: 78 – 84.

References

1. Strategicheskoe napravlenie v oblasti cifrovoj transformacii obrazovaniya, otnosyaschejsya k sfere deyatel'nosti Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 02 dekabrya 2021 g. № 3427-r. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii: gosudarstvennaya sistema pravovoj informacii*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112070025
2. *Ob utverzhdenii* gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya": postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26 dek. 2017 g. № 1642: *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii: gos. sistema pravovoj informacii*. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&nd=102456645&page=1&rdk=29&intelsearch=1642#l0
3. Temerbekova A.A., Gal'cova N.P. Interaktivnoe obuchenie: opyt i perspektivy. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2015; № 7 (15): 146 – 148.
4. Rozin V.M. Cifrovizaciya v obrazovanii (po sledam issledovaniya "Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya"). *Mir psihologii*. 2021; № 1-2 (105): 104 – 115.
5. Ermoshkin `E.V. K voprosu o perepodgotovke kadrov v period cifrovoj transformacii obschestva. *Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya vysshego obrazovaniya:* tezisy dokladov XIV Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Yaroslavl', 2020: 93 – 94.
6. Sidorova E.A., Golubeva N.V., Davydov A.I. i dr. *Ispol'zovanie `elektronnyh uchebno-metodicheskih kompleksov na osnove algoritmizacii informacionnyh processov pri reshenii zadach cifrovizacii: otchet o NIR.* Omsk, 2020.
7. Vetrov S.A., Marceva L.M., Kostarev S.V. i dr. *Vliyanie cifrovizacii na social'nuyu transformaciyu: otchet o NIR*. Omsk, 2020.
8. Sidorova E.A., Beloglazova N.A., Vedyakin F.F. *Teoreticheskie osnovy i prakticheskaya znachimost' cifrovizacii obrazovatel'nogo processa pri podgotovke buduschih inzhenerov: otchet o NIR*. Omsk, 2021.
9. Petuhova A.V. Obrazovatel'noe prostranstvo kafedry graficheskogo cikla v usloviyah global'noj cifrovizacii obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2019; T. 9, № 2: 2786 – 2794.
10. Vol'hin K.A. Vliyanie cifrovyh tehnologij na soderzhanie inzhenernoj graficheskoj podgotovki studenta stroitel'nogo vuza. `*Ekonomicheskie sistemy: celevye orientiry v usloviyah chetvertoj promyshlennoj revolyucii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2021: 14 – 19.

11. Bolbat O.B., Andryushina T.V. Razrabotka depozitariya uchebnyh zadanij po discipline “ispol’zovanie programm demonstracionnoj grafiki”. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 10-2 (61): 35 – 37.
12. Usanova E.V. Psihologo-pedagogicheskie aspekty geometro-grafichekoj podgotovki v tehnicheskom vuze s ispol’zovaniem media-tehnologij i CAD-sistem. *Geometriya i grafika*. 2013; T. 1, Vypusk 1: 59 – 62.
13. Zhmurova I.Yu. Problematika transformacii sredstv obucheniya v `epohu cifrovizacii obrazovaniya. *Sociosfera*. 2021; № 3: 45 – 47.
14. Vol’hin K.A., Astahova T.A. Ispol’zovanie informacionnyh tehnologij v kurse nachertatel’noj geometrii. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2012; № 2: 282 – 286.
15. Bolbat O.B., Hekalo O.Yu. Opyt perehoda na distancionnoe obuchenie v period pandemii koronavirusa. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 2-1 (53): 96 – 98.
16. Ten M.G. Formirovanie professional’nyh kompetencij studentov tehnicheskih special’nostej v processe graficheskoj podgotovki / M.G. Ten // Geometriya i grafika. – 2015. – T. 3, №. 1. – C. 59 – 63. – DOI 10.12737/10459
17. Ten M.G. Reshenie aktual’nyh problem modernizacii prepodavaniya graficheskih disciplin. *Aktual’nye problemy modernizacii vysshej shkoly: modernizaciya otechestvennogo vysshego obrazovaniya v kontekste nacional’nyh tradicij:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Novosibirsk, 2019: 275 – 278.
18. Ten M.G. Sovremennye metody prepodavaniya graficheskih disciplin. *Usloviya `effektivnosti kachestvennoj professional’noj podgotovki v universitete*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj-metodicheskoj konferencii. Novosibirsk, 2017: 199 – 202.
19. Bolbat O.B., Petuhova A.V., Andryushina T.V. `Elektronnoe uchebno-metodicheskoe soprovozhdenie disciplin. *Obrazovatel’nye tehnologii i obschestvo*. 2019; T. 22, № 2: 78 – 84.

Статья поступила в редакцию 19.03.22

УДК 621.391.072 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-137-141

***Surzhikov V.F.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. Petersburg, Russia), E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*

***Kompaniytsev A.V.,** cadet, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. Petersburg, Russia), E-mail: Alexkompjin@yandex.ru*

PHYSICAL INVESTIGATION OF NOISE IMMUNITY OF PHASE-KEYED SIGNALS IN DIGITAL MICROWAVE COMMUNICATION CHANNELS. The paper presents a study of signals with binary phase modulation (BPSK). As a physical model, a block diagram of a digital communication system with a phase-shift keyed signal is proposed, which consists of a transmitting part, a communication channel and a receiving part. The information source of the proposed circuit can be both an analog and a digital signal. The developed programs in the Matlab environment visually represent the graphs of the information signal and the modulated microwave signal with binary phase shift keying without interference, and under the influence of noise interference. The proposed communication system is evaluated by spectral efficiency. The spectral characteristics of the BPSK signals were obtained using the fast Fourier transform. The noise immunity of receiving microwave radio signals with BPSK was considered as the probability of a symbol error depending on the signal-to-noise ratio. A comparative analysis of noise immunity for signals with phase modulation with respect to signals with amplitude modulation has been carried out.

Key words: **phase-shift keyed signal, signal simulation with Matlab, digital radio communication, additive white Gaussian noise, bit error probability, fast Fourier transform.**

***В.Ф. Суржиков**, канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*

***А.В. Компанийцев**, курсант, ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: Alexkompjin@yandex.ru*

ФИЗИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ ФАЗОМАНИПУЛИРОВАННЫХ СИГНАЛОВ В КАНАЛАХ СВЧ-СВЯЗИ

Настоящая статья посвящена исследованию сигналов с бинарной фазовой модуляцией (BPSK). В качестве физической модели предложена структурная схема цифровой системы связи с фазоманипулированным сигналом, которая состоит из передающей части, канала связи и приемной части. Источником информации предложенной схемы может служить как аналоговый, так и цифровой сигнал. Разработанные программы в среде Matlab наглядно представляют графики информационного сигнала и модулированного СВЧ радиосигнала с бинарной фазовой манипуляцией как без воздействия помех, так и при воздействии шумовых помех. Предлагаемая система связи оценивалась спектральной эффективностью. Спектральные характеристики сигналов с BPSK были получены с помощью быстрого преобразования Фурье. Помехоустойчивость приема СВЧ радиосигналов с BPSK рассматривалась как вероятность символьной ошибки в зависимости от отношения сигнал/шум. Проведен сравнительный анализ помехоустойчивости для сигналов с фазовой модуляцией по отношению с сигналами с амплитудной модуляцией.

Ключевые слова: **фазоманипулированный сигнал, моделирование сигналов с Matlab, цифровая радиосвязь, аддитивный белый гауссовский шум, вероятность битовой ошибки, быстрое преобразование Фурье.**

В настоящее время очень распространены цифровые методы передачи информации, такие как Интернет, спутниковое телевидение, мобильная связь, космическая связь и другие. Передача информации осуществляется на высокой частоте, например, для спутниковой связи используются диапазоны *S* (1,93–2,70 ГГц) и *C* (3,40–5,25 ГГц и 5,725–7, 075 ГГц). Эти частоты являются несущими. Для передачи информации широко используются цифровые сигналы. Для этой цели применяются операции дискретизации, квантования, модуляции и кодирования. В настоящее время во многих цифровых системах передачи информации используются сигналы с амплитудной, частотной и фазовой модуляциями [1].

Поэтому построение, исследование и реализация физической модели цифровых каналов СВЧ связи является актуальной задачей. Цель исследования: разработка программ оценки помехоустойчивости фазоманипулированных сигналов в условиях воздействия шумовых помех. Основными задачами в соответствии с целью исследования являются:

1. Разработка функциональной схемы цифрового канала связи с фазоманипулированным сигналом.
2. Разработка комплекса программ в Matlab, который представляет сверхвысокочастотный сигнал с BPSK, при воздействии шумовой помехи.
3. Оценка помехоустойчивости этого сигнала.

Научная новизна. В статье предложены методы оценки помехоустойчивости СВЧ сигналов с BPSK (Binary Phase Shift Keying) и проведен анализ энергетической эффективности сигнала.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования: предложенные в статье методы оценки помехоустойчивости сигналов позволяют определить эффективность сигналов. Полученные результаты могут быть использованы в спутниковых системах связи для передачи навигационной информации с борта космического аппарата на Землю, а также в цифровых наземных системах связи.

На рис. 1 представлена функциональная схема цифрового канала связи с фазоманипулированным сигналом, который состоит из передающей и приемной частей и канала передачи информации. Эта схема отличается от схемы, представленной в нашей статье [2], модулятором и демодулятором.

Цифровая система связи с BPSK-модуляцией состоит из цифрового передающего устройства (ПДУ) (верхняя часть рис.) и цифрового приемного устройства (ПРМУ) (нижняя часть рис.). В ПДУ может использоваться как аналоговый (непрерывный) сигнал, так и цифровой. Кодер обеспечивает выполнение операции помехоустойчивого кодирования информационного сигнала и формирует сигналы синфазной $I(t)$ и квадратурной $Q(t)$ составляющих из закодированного сигнала. Фазомодулированный сигнал определяется выражением [3].

$$s(t) = A\sin(2\pi ft + \varphi(t) + \varphi_0), \quad (1)$$

где A, φ_0 – постоянные величины, f – несущая частота СВЧ сигнала.

Фаза $\varphi(t)$ модулируется информационным сигналом, состоящим из множества 0 и 1, которые образуют матрицу (вектора-строку). При изменении значения информационного сигнала фаза СВЧ сигнала скачком изменяется на

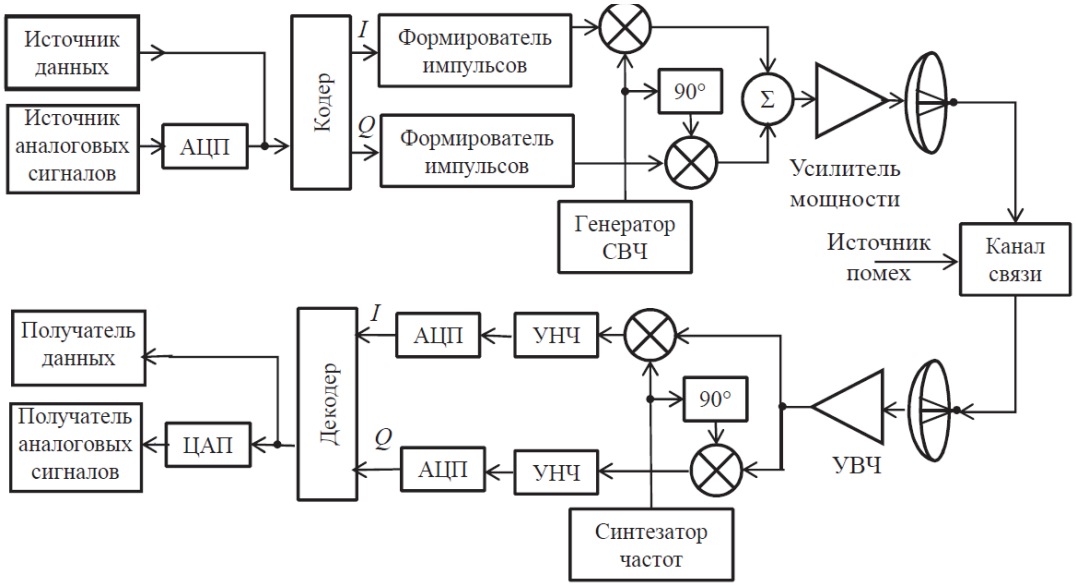


Рис. 1. Основные элементы цифровой системы связи с BPSK-модуляцией

180°. Тогда рассматриваемый сигнал с фазовой манипуляцией можно записать в виде:

$$s(t) = \begin{cases} A\sin(2\pi ft + \varphi_0), c(t) = 1 \\ A\sin(2\pi ft + \pi + \varphi_0) = -A\sin(2\pi ft + \varphi_0), c(t) = 0 \end{cases}, \quad (2)$$

где $c(t)$ – информационный сигнал.

Тогда

$$s(t) = A \cdot 2(c(t) - 0{,}5)\sin(2\pi ft + \varphi_0), \quad (3)$$

На выходе модулятора сигналы будут иметь значения двух квадратурных компонент $I(t) = A \cdot 2(c(t) - 0{,}5)$, $Q(t) = 0$.

Множество возможных значений квадратурных компонент *I*(*t*) и *Q*(*t*) является *сигнальным созвездием*. Это множество отображают на декартовой плоскости, где по оси абсцисс отложены значения синфазной составляющей *I*(*t*), а по оси ординат – квадратурной *Q*(*t*). Векторная диаграмма BPSK сигнала представлена на рис. 2.

Пусть информационный сигнал представлен в виде множества возможных значений бинарного кода {–1, 1}. Тогда модулирующий цифровой и фазоманипулированный СВЧ сигналы, смоделированные в Matlab [4], приведены на рис. 3.

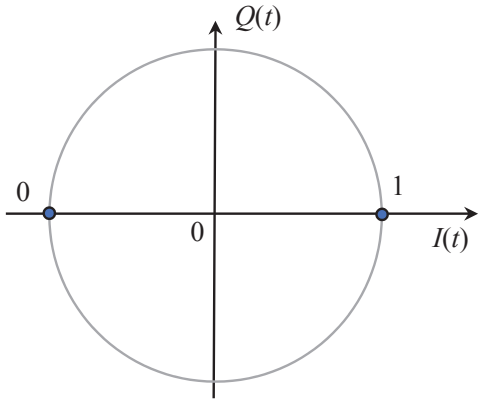


Рис. 2. Векторная диаграмма BPSK сигнала

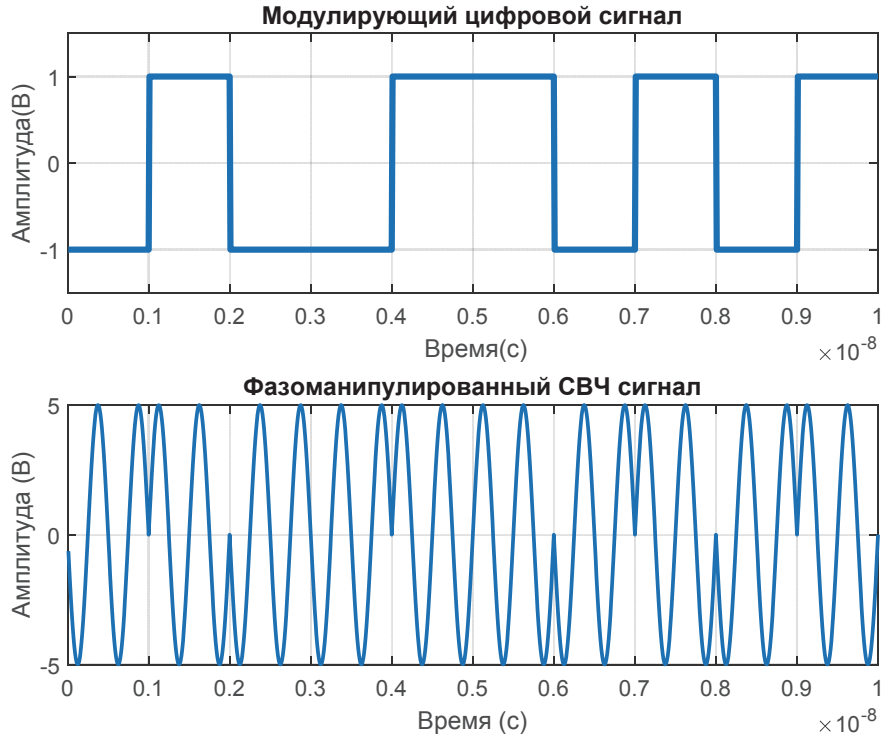


Рис. 3. Модуляция BPSK

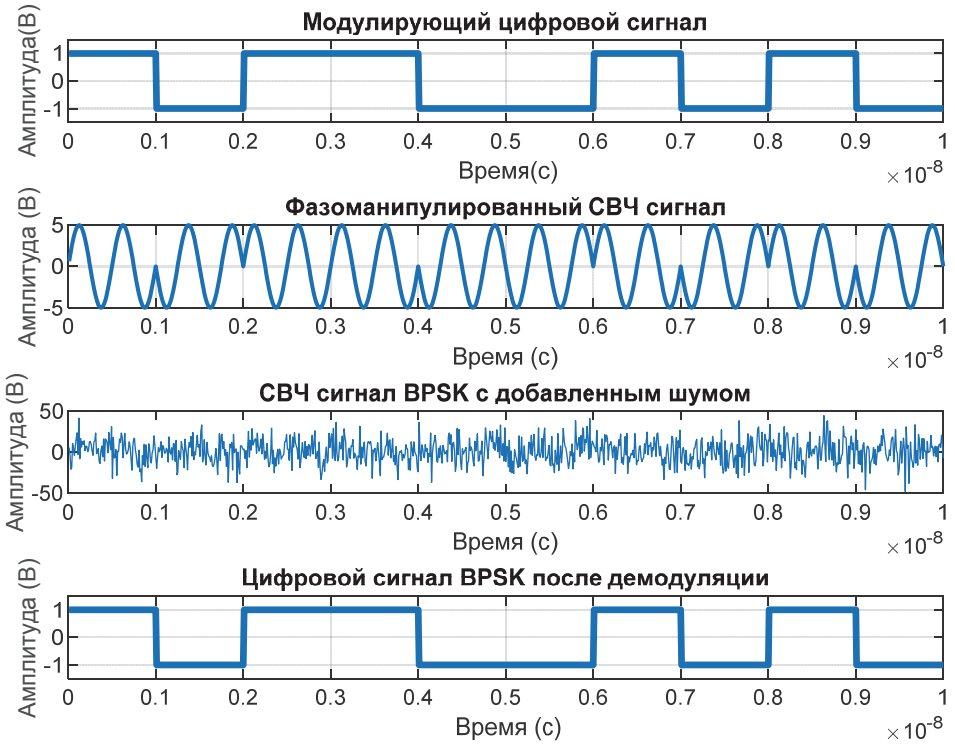


Рис. 4. Модуляция и демодуляция СВЧ-сигнала с BPSK-модуляцией

Этот вид фазовой манипуляции используется в навигационных системах ГЛОНАСС, GPS и в других системах спутниковой связи. На рис. 3 представлен фазоманипулированный сигнал для последовательности битов {0 1 0 0 1 1 0 1 0 1} для частоты несущего сигнал 2 ГГц. Длительность одного импульса цифровой информации T = 1 нс, тогда скорость передачи информации $Br = 1/T = 10^9$ бит/с.

В канале связи на фазоманипулированный СВЧ сигнал действует помеха, равномерно распределенная по всей амплитуде сигнала, то есть

$$x(t) = s(t) + n(t). \quad (4)$$

В качестве флуктуирующей помехи рассмотрим аддитивный белый гауссовский шум (АБГШ) с спектральной плотностью N_0:

$$\langle n(t) \rangle = 0; \ \langle n(t_1)n(t_2) \rangle = \frac{N_0}{2}\delta(t_2 - t_1). \quad (5)$$

Представим физическое моделирование цифрового канала СВЧ связи с BPSK модулированным сигналом в Matlab.

На верхнем графике рис. 4 представлен информационный сигнал на входе ПРДУ {1 -1 1 1 -1 -1 1 -1 1 -1}. Фазоманипулированный СВЧ сигнал на выходе ПРДУ приведен на втором графике.

График зависимости $x(t)$ на входе РПМУ представлен на рис. 4 (третий сверху). Учитывая, что амплитуда помехи не слишком высока, цифровой сигнал на выходе приемника полностью совпадает с входным сигналом.

На рис. 5 рассчитан спектр мощности фазоманипулированного СВЧ-сигнала, представленного на рис. 4, на входе приемного устройства без воздействия шума в канале связи и при воздействии АБГШ. Фазовые виды манипуляции имеют более высокую энергетическую эффективность по сравнению с амплитудными видами. Средний уровень мощности боковых полос существенно выше у фазоманипулированных сигналов. Спектр мощности BPSK сигнала обладает шириной главного лепестка $\Delta F = 2\,Br/(2\pi) = 0{,}32$ ГГц.

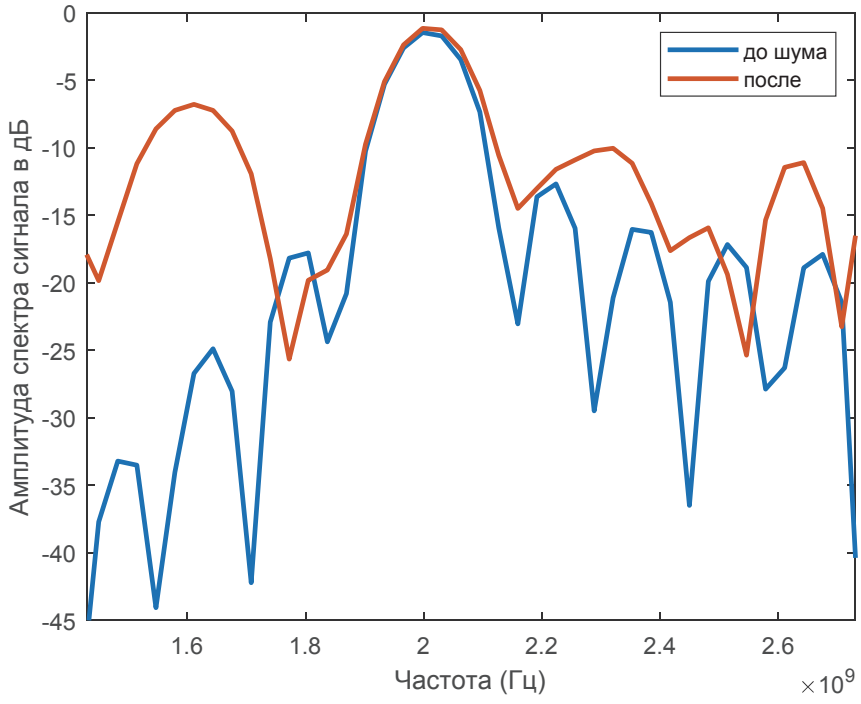


Рис. 5. Спектр мощности BPSK-сигнала на входе ПРМУ

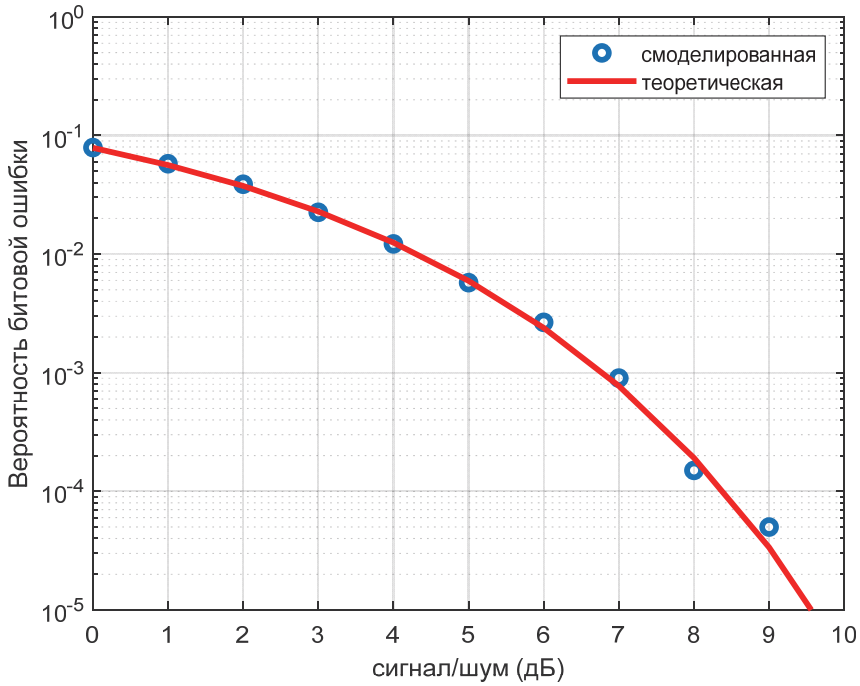


Рис. 6. Графики вероятности битовой ошибки для BPSK-сигнала

Максимальный уровень первого бокового лепестка на 13 дБ меньше максимального значения главного лепестка, а скорость затухания боковых лепестков обратно пропорциональна частоте. Если ограничить полосу входного сигнала на входе ПРМУ полосовым фильтром до значения D*F*, то это повергнет расширению фронтов импульсов на выходе демодулятора, что не приведет к искажению информационного сигнала. Воздействие АБГШ существенно искажает спектр мощности BPSK, что может способствовать искажению информационного сигнала. Однако использование полосового фильтра на входе ПРМУ с полосой пропускания ΔF позволяет минимизировать появления ошибок в принятом информационном сигнале.

Оценим помехоустойчивость канала связи, представленного на рис. 1. Количественно помехоустойчивость цифровой радиолинии будем характеризовать вероятностью битовой ошибки (BER – Bit Error Rate), т.е. отношение неискаженных битов к общему числу битов. Зависимость вероятности битовой ошибки от отношения сигнал/шум позволяет оценить качество приема информации. Вероятность битовой ошибки для радиосигнала с фазовой манипуляцией BPSK определяется по формуле, разработанной В.А. Галкиным [5]:

$$P_b = Q\left(\sqrt{\frac{E_b}{N_0}}\right) = \frac{1}{2}\operatorname{erfc}\left(\sqrt{\frac{E_b}{N_0}}\right). \quad (6)$$

где $Q(x)$ представляет собой гауссов интеграл ошибок, который часто представлен в таблицах или его можно определить моделированием в Matlab. Моделирование процессов по определению вероятности битовой ошибки для

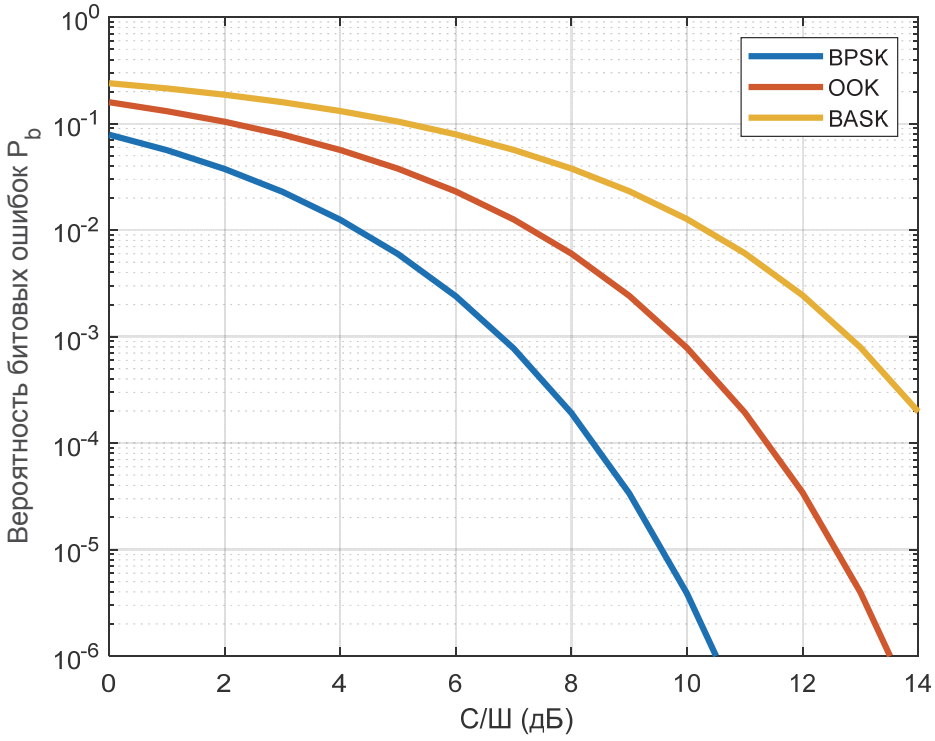


Рис. 7. График вероятности битовых ошибок от отношения сигнал/шум для фазовой BPSK и амплитудных манипуляций OOK и BASK

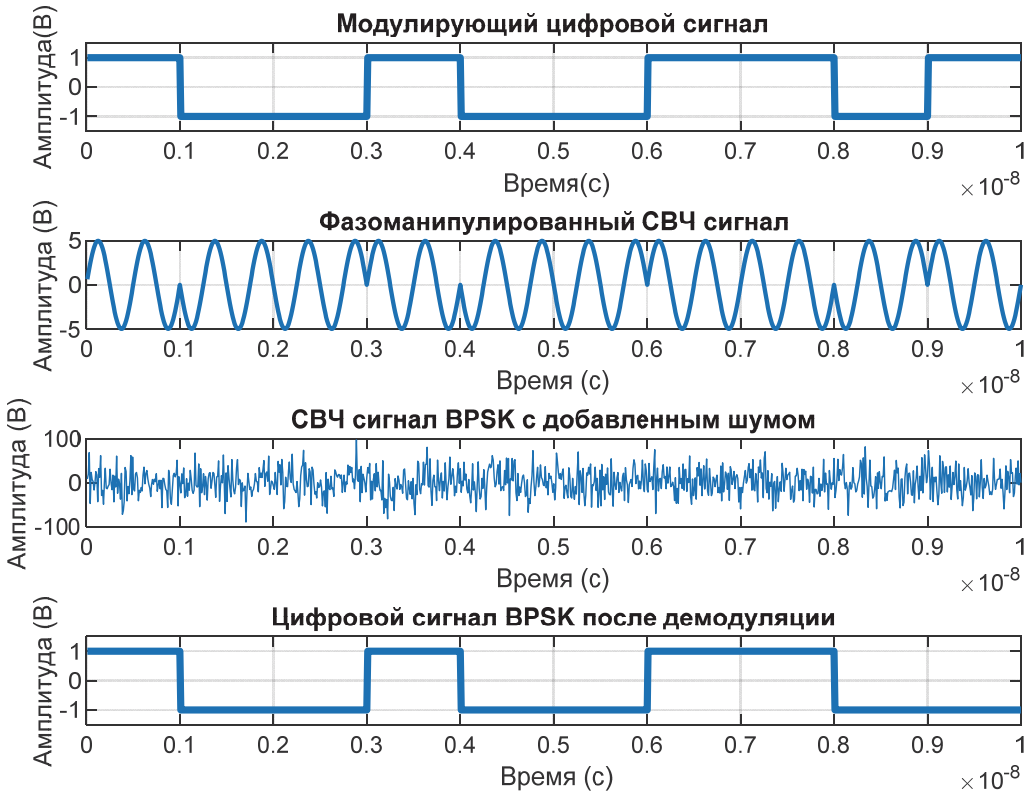


Рис. 8. Модуляция и демодуляция СВЧ сигнала с BPSK-модуляцией при воздействии АБГШ с максимальной амплитудой 30 В

фазоманипулированного сигнала производится с помощью Matlab. На рис. 6 представлены зависимости ошибки от отношения сигнал/шум для цифровых фазовых модуляций, рассчитанной по формуле (6) и смоделированного сигнала BPSK для количества битов равного 100 000.

Из графика видно: для того чтобы получить один ошибочный бит на каждые 1000 полученных, необходимо иметь отношение сигнал/шум равное E_b/N_0 = 6,8 дБ. Вероятность битовой ошибки смоделированного BPSK-сигнала, состоящего из 100 000 битов, полностью совпадает с теоретической кривой для отношения сигнал/шум до 5 дБ и имеет небольшое отличие для отношения сигнал/шум выше 5 дБ.

Сравним помехоустойчивость сигнала с фазовой манипуляцией BPSK и амплитудно-манипулированными сигналами (BASK и OOK), рассмотренными в статье [2] (рис. 7).

Сигнал с фазовой модуляцией BPSK обладает наибольшей помехоустойчивостью и является на 3 дБ эффективнее амплитудно-манипулированного сигнала OOK и на 6 дБ – бинарного амплитудно-манипулированного сигнала BASK. С точки зрения пропускной способности сигналы BPSK и BASK занимают одинаковую полосу пропускания. Каждый из трех методов модуляции имеет спектр, который затухает обратно пропорционально частотам, удаленным от несущей, это отражает факт, что для каждой модуляции передаваемый сигнал имеет разрывы.

На рис. 8 смоделированы графики сигналов с бинарной фазовой манипуляцией. При амплитудах радиосигнала символа “1”, равного 5 В, и радиосигнала символа “0” – 5 В и при воздействии помехи амплитудой до 30 В. В процессе демодуляции радиосигнала с помехой на приемнике происходит сбой всего одного символа информации, что составляет 10% потери битов. Превышение максимального значения амплитуды АБГШ в 6 раз по отношению к амплитуде сигнала свидетельствует о том, что сигнал с фазовой манипуляцией обладает высокой помехоустойчивостью.

Высокая помехоустойчивость СВЧ-сигналов с фазовой манипуляцией BPSK способствует тому, что их широко используют в навигационных системах ГЛОНАСС и GPS по определению местонахождения различных объектов, а также в космическом цифровом телевидении, телефонии и других системах наземной и космической связи.

На основании сказанного можно сделать следующие выводы.

1. В статье разработана функциональная схема цифрового канала передачи и приема СВЧ-сигнала с фазовой манипуляцией BPSK.
2. Разработаны программы оценки помехоустойчивости и эффективности сверхвысокочастотного сигнала с фазовой манипуляцией в среде Matlab.
3. Расчеты помехоустойчивости приема сигналов с BPSK-модуляцией показали, что сигналы с BPSK-модуляцией обладают более высокой помехоустойчивостью по сравнению с амплитудно-манипулированными сигналами.
4. Даны рекомендации по применению этих сигналов в спутниковых системах связи для передачи навигационной информации, цифрового телевидения, телефонии, а также для трансляции цифровой и аналоговой информации в наземных системах связи.

Библиографический список

1. Скляр Б. *Цифровая связь*. Москва: Издательский дом Вильямс, 2003.
2. Суржиков В.Ф., Компанийцев А.В. Физическое моделирование цифровых каналов СВЧ-связи с бинарным амплитудно-манипулированным сигналом в среде MATLAB. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 119 – 122.
3. Прокис Дж. *Цифровая связь*. Москва: Радио и связь, 2000.
4. Дьяконов В.П. *Matlab и Simulink для радиоинженеров*. Москва: Профобразование, 2019.
5. Галкин В.А. *Цифровая мобильная радиосвязь*: учебное пособие для вузов. Москва: Горячая линия-Телеком, 2012.

References

1. Sklyar B. *Cifrovaya svyaz'*. Moskva: Izdatel'skij dom Vil'yams, 2003.
2. Surzhikov V.F., Kompanijcev A.V. Fizicheskoe modelirovanie cifrovyh kanalov SVCh-svyazi s binarnym amplitudno-manipulirovannym signalom v srede MATLAB. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 119 – 122.
3. Prokis Dzh. *Cifrovaya svyaz'*. Moskva: Radio i svyaz', 2000.
4. D'yakonov V.P. *Matlab i Simulink dlya radioinzhenerov*. Moskva: Profobrazovanie, 2019.
5. Galkin V.A. *Cifrovaya mobil'naya radiosvyaz'*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Goryachaya liniya-Telekom, 2012.

Статья поступила в редакцию 13.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-142-144

***Ayupova N.A.**, MOU "Lyceum No. 6 n.a. the 10th division of the NKVD of the Voroshilovsky District of Volgograd" (Volgograd, Russia), E-mail: n_anaeva@mail.ru*

ON THE ESSENCE OF GENDER TOLERANCE. The article presents an analysis of the concept of a tolerant relationship of a sexual nature in accordance with various approaches, as a result of which the term "gender tolerance" is defined as a kind of tolerance with the basic principle of egalitarianism in interpersonal sexual communication and interaction of younger students. The essence of gender tolerance as a holistic dynamic personal education of a primary school student is clarified in the plane not of the traditional, biological and evolutionary paradigm, but in accordance with the modern positions of the socio-constructivist paradigm of the gender approach in education. The structure of gender tolerance is described through functions (cognitive, value and regulatory) and systemic components (epistemological, axiological and reflective) according to indicative standards.

Key words: **gender tolerance, structure of gender tolerance, junior schoolchildren.**

***Н.А. Аюпова**, МОУ «Лицей № 6 имени 10-й дивизии НКВД Ворошиловского района Волгограда», г. Волгоград, E-mail: n_anaeva@mail.ru*

О СУЩНОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

В статье представлен анализ понятия толерантного отношения полового характера в соответствии с различными подходами, в результате которого определяется термин «гендерная толерантность» как разновидность толерантности с базовым принципом эгалитарности в межличностном половом общении и взаимодействии младших школьников; уточняется сущность гендерной толерантности как целостного динамического личностного образования обучающегося начальной школы в плоскости не традиционной, биолого-эволюционной парадигмы, а в соответствии с современными позициями социально-конструктивистской парадигмы гендерного подхода в образовании; описывается структура гендерной толерантности через функции (когнитивная, ценностная и регулятивная) и системные компоненты (гносеологический, аксиологический и рефлексивный) по показательным нормативам.

Ключевые слова: **гендерная толерантность, структура гендерной толерантности, младшие школьники**.

В настоящее время введение гендерного подхода в образование находится в центре внимания многих исследователей, что обусловлено гендерными трансформациями во всех сферах жизнедеятельности человека. Так, актуальность гендерных исследований обусловлена всемирными переменами во взаимоотношениях мужчин и женщин, ведущими к росту толерантности.

Цель данной статьи – уточнить сущность гендерной толерантности.

Научная новизна исследования заключается в уточнении сущности гендерной толерантности на основе позиций современной социально-конструктивистской парадигмы гендерного подхода в образовании.

Теоретическая значимость исследования состоит в получении нового педагогического знания для теории гендерного подхода в образовании, уточнением сущности гендерной толерантности в соответствии с положениями перспективной социально-конструктивистской парадигмы.

Понятие «толерантность» появилось в науке в XVIII веке и являлось синонимом терпимости. Данное определение рассматривалось в качестве терпимости относительно идеологических установок, точек зрения, поведенческих особенностей и образа жизни иных людей. Содержательная сторона термина «толерантность» подразумевает абсолютную готовность принимать и понимать воззрения и поведенческие особенности других людей, активную позицию даже в условиях неодобрения данных воззрений и поведенческих особенностей.

В мире социума толерантность является стабилизатором гендерных отношений; проявляется в чувстве собственного достоинства, в принятии и уважении Другого, в свободе, личностных выражениях мужчин и женщин; находит отражение во всех сферах человеческой жизни; создает мировоззрение и своеобразие жизни каждого через адекватное толкование оригинальности и уникальности всего сущего и устранение жестких рамок в поведенческой культуре.

Потребность в актуализации связанных с толерантным отношением тезисов зафиксирована в международном законодательстве, в таких нормативно-правовых актах, как изданная Организацией Объединенных Наций Конвенция, посвященная правам ребенка; Европейская конвенция, включающая защиту человеческих свобод и прав; Международный пакт, посвященный политическим и гражданским правам.

Положения пп. 1, 2 статьи 5 законодательного акта федерального значения «Об образовании», который действует на территории Российской Федерации, определяют, что лица женского и мужского пола обладают равнозначными правами в части получения образования, т.е. субъекты, проходящие обучение, имеют равнозначные возможности и права, вне зависимости от их принадлежности к тому или иному полу.

Другой значимый документ – ФГОС НОО от 2009-го года. Он посвящен формированию и поддержанию нравственно-эмоциональной отзывчивости и доброжелательного отношения друг к другу, сопереживания и понимающего восприятия иных граждан; сотруднических взаимоотношений с ровесниками и лицами взрослого возраста в тех или иных обстоятельствах, способности избегать конфликтных ситуаций и конструктивным образом разрешать уже «разгоревшиеся» конфликты. Здесь же отражены основные положения толерантности, в том числе и гендерной. Гендерная толерантность в начальной школе способствует личностному развитию младших школьников и облегчает их социализацию и самореализацию [1].

Некоторые зарубежные аналитики, изучающие нетерпимость, агрессию, считают, что проявление негативных личностных реакций в определенной мере детерминируется взаимоотношениями с иным полом, а также моделью гендерной сегрегации в общеобразовательном учреждении, а не просто персональными различиями гендерного характера [2].

Многие отечественные специалисты по результатам исследований последних лет отмечают трансформации гендерных ролей в современном обществе: разрастание диапазона типичного поведения мужчин и женщин с тенденцией к базовым ценностям в межличностных отношениях – равноправию, уважению и партнерству. Эти ценности являются базовыми в понимании гендерного равенства, формировании гендерной толерантности младших школьников как демократические показатели, важные для индивидуальности и современного общества в целом.

Исследователи данного направления (С.В. Агулина, С.Т. Баранов, А.А. Бычкова, Т.А. Горшкова, М.Д. Долгатова, А.В. Дресвянина, Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, И.С. Кон, О.А. Константинова, С.А. Коробкова, Е.А. Конышева, Н.И. Роговская, С.Л. Рыков, Л.И. Столярчук, Н.В. Тельтевская, Л.В. Штылева, Л.П. Шустова и др.) трактуют понятие «гендерная толерантность» по-разному [3].

Последователи биолого-эволюционного (традиционного) подхода в основе образовательного процесса учитывают внешние биологические характеристики детей.

Так, О.Е. Иноземцева, П.В. Кузнецова, Н.Ю. Трощенкова в условиях начального обучения организовывают образовательный процесс с установкой миролюбивых доброжелательных отношений в ученическом сообществе, обусловливая ситуации относительно половой принадлежности. Эта точка зрения построена на устоявшемся противопоставлении маскулинного и феминного с культивацией гендерных стереотипов без учета современных социальных тенденций.

Переход от традиционного к эгалитарному подходу осуществляется постепенно, поэтому у репрезентантов «промежуточного периода» частично разобраны и продуманы теоретические позиции: в их формулировке определения гендерной толерантности можно заметить противоречащие друг другу положения в области исследования.

В данном отношении кроется идея о стереотипах поведенческого характера, имеющихся у представителей конкретного пола. Данные суждения относятся к теме гендерной толерантности в русле традиционной парадигмы, хотя в некоторых исследованиях, например у Е.А. Конышевой, уже подмечено значение умений «устанавливать …субъект-субъектные отношения» [4, с. 17].

Другие работы сводятся к внутреннему разногласию: М.Д. Долгатова, Е.А. Конышева, аргументируя эгалитарность гендерных отношений, продолжают обращаться к «противоположному полу» как противопоставлению мужского и женского.

Представители социально-конструктивистского (эгалитарного) подхода (Е.А. Здравомыслова, Е.Н. Каменская, И.С. Кон, О.И. Ключко, Л.И. Столярчук) наравне с природными особенностями организма принимают во внимание социально-культурные факторы воздействия на человека и осваивают приемы, методы равноправного сотрудничества и коммуникации в социуме. В рамках данного подхода исследователи в основу гендерной толерантности закладывают принцип гендерного равенства и выделяют ее в вид толерантности.

Настоящая исследовательская работа в качестве «фундамента» рассматривает эгалитарные концепции формирования и поддержания у обучающихся в общеобразовательных учреждениях способности и стремления к критичному восприятию окружающей действительности, практическому осуществлению персонального потенциала. При этом обучающиеся не должны ограничиваться патриархальными воззрениями относительно женского и мужского, избегая конфронтации «девочка – мальчик».

Мы придерживаемся точки зрения о том, что понятие «гендерная толерантность» [5] в контексте обучения в начальной школе необходимо рассматривать

в качестве подвида толерантности, принимающего за основу связанный с равенством гендерного плана принцип.

В соответствии с социально-конструктивистскими позициями (О.И. Ключко, Л.И. Столярчук, Л.В. Штылева) рассматриваемая разновидность толерантности – это «целостное динамическое образование личности, характеризующееся *представлениями* об уважительном отношении девочек и мальчиков друг к другу; их дружбе; игре вместе на равных; об универсальных профессиях, которым сегодня важно учиться как мужчинам, так и женщинам; *ценностным отношением* (доброжелательность и уважение взрослых и интересов других, поддержка в ситуациях отставания сверстников в учебе и отстаивания своих интересов в игре; сопереживание чувствам мальчиков, девочек и взрослых и миролюбию к детям с ограниченными возможностями независимо от их половой принадлежности); *гендерным поведением* (на основе эгалитарного диалога на уроках и во внеурочной деятельности; развития навыков сотрудничества между мальчиками и девочками, бесконфликтного поведения с взрослыми и сверстниками в совместной учебной и игровой деятельности; способности к поддержке и доброжелательному реагированию на неблагополучие сверстников в реальных ситуациях гендерного взаимодействия») [5, с. 45–46].

Для более точного осознания сущности гендерной толерантности младших школьников следует определить её функции: когнитивную (система знаний и *представлений* о толерантности и дружбе девочек и мальчиков, просвещение об универсальных профессиях мужчин и женщин), ценностную (*ценностное отношение* к доброжелательности и интересам других, уважению взрослых, к учебной помощи и отстаиванию игровых увлечений одноклассников, к взаимной эмпатии и дружелюбию к детям с особыми возможностями независимо от их половой принадлежности), регулятивную (*эгалитарное поведение* младших школьников; «навыки сотрудничества между мальчиками и девочками, бесконфликтного поведения с взрослыми и сверстниками в совместной учебной и игровой деятельности; способность к поддержке и доброжелательному реагированию на неблагополучие сверстников в реальных ситуациях гендерного взаимодействия» [5, с. 46]).

Толерантное отношение по половому признаку отражается в структурном устройстве, включающем обособленные составляющие: гносеологические (это представления о толерантности и дружбе девочек и мальчиков, об универсальных профессиях мужчин/женщин), аксиологические (открытость, эмпатия, чуткость, дружелюбие, внимание и позитивное отношение к ровесникам) и рефлексивные (значимость и необходимость общения, контактирования и сотрудничества с ровесниками; приемы выражения почтения, благосклонности и помощи однокласснику; способы поддержки реагирования на неприятности сверстника), которые формируют целостное единство.

Когнитивная функция предполагает наличие гносеологического компонента, который объясняет важность уважения в становлении отношений девочек и мальчиков друг к другу, а в дальнейшем – эгалитарных (равноправных) игр, обеспечивает просвещенность о разнообразии универсальных профессий мужчин и женщин.

Гносеологический компонент отражает объем гендерных знаний, соответствующих возрасту детей, культуру гендерного взаимодействия. Наличие рационального начала способствует глубокому восприятию и «погружению» в межличностные отношения.

Ценностная функция реализуется аксиологическим компонентом, который передает ценностное восприятие и отношение доброжелательности к интересам других, уважение взрослых, отражает личностную установку к учебной помощи и отстаиванию игровых увлечений одноклассников, выражает эмоциональный отклик и взаимную эмпатию и дружелюбие к детям с особыми возможностями, независимо от их половой принадлежности. Значение данного компонента выражается успехом в коммуникации и взаимодействии. Гносеологический и рефлексивный компоненты в объединении реализуют аксиологический компонент.

Регулятивная функция содержит рефлексивный компонент, который характеризуется выражением эгалитарного поведения младших школьников; формированием и развитием способности к достижению и поддержанию сотрудничества взаимоотношений между девочками и мальчиками, не сопряженных с конфликтами поведения с ровесниками и лицами взрослого возраста в игре и обучении; стремлением и способностью к помощи и доброжелательной реакцией на отрицательные проявления ровесников в фактической среде взаимодействия гендерного характера.

Таблица 1

Структура гендерной толерантности младших школьников

Функции	*Компоненты*
Когнитивная (система знаний и представлений знаний и представлений о толерантности и дружбе девочек и мальчиков и в просвещении об универсальных профессиях мужчин и женщин)	*Гносеологический* (представления о толерантности и дружбе девочек и мальчиков, об универсальных профессиях мужчин/женщин)
Ценностная (ценностное отношение к доброжелательности и интересам других, уважению взрослых, к учебной помощи и отстаиванию игровых увлечений одноклассников, к взаимной эмпатии и дружелюбию к детям с особыми возможностями независимо от их половой принадлежности)	*Аксиологический* (это открытость, эмпатия, чуткость, дружелюбие, внимание и позитивное отношение к ровесникам)
Регулятивная (эгалитарное поведение младших школьников; «навыки сотрудничества между мальчиками и девочками, бесконфликтного поведения с взрослыми и сверстниками в совместной учебной и игровой деятельности; способностью к поддержке и доброжелательному реагированию на неблагополучие сверстников в реальных ситуациях гендерного взаимодействия» [5, с. 46])	*Рефлексивный* (значимость и необходимость общения, контактирования и сотрудничества с ровесниками; приемы выражения почтения, благосклонности и помощи однокласснику; способы поддержки реагирования на неприятности сверстника)

Мы отметили, что данный процесс позволяет избежать гендерных конфликтов, способствует отработке навыков эгалитарного сотрудничества, повышает отзывчивость и доброжелательность, облегчает гендерное поведение и взаимодействие.

Системные компоненты с их функциями гендерной толерантности младших школьников представляют ее структуру, нашедшей отражение в нижерасположенной табл. 1.

Мы выделили следующие сущностные характеристики гендерной толерантности младших школьников: позитивное гендерное просвещение; способность быть чуткими, доброжелательными, дружелюбными, миролюбивыми; личностная активность в гендерном взаимодействии.

Таким образом, гендерная толерантность младших школьников в соответствии с социально-конструктивистскими позициями – это «целостное динамическое образование личности, характеризующееся *представлениями* об уважительном отношении девочек и мальчиков друг к другу; их дружбе; совместной игре на равных; об универсальных профессиях, которым сегодня важно учиться как мужчинам, так и женщинам; *ценностным отношением,* включающим уважительное отношение к интересам других, взрослым, доброжелательность; поддержку в ситуациях отставания сверстников в учебе и отстаивания своих интересов в игре; сопереживание чувствам мальчиков, девочек и взрослых и миролюбие к детям с ограниченными возможностями, независимо от их половой принадлежности; *гендерным поведением* на основе эгалитарного диалога на уроках и во внеурочной деятельности; навыков сотрудничества между мальчиками и девочками, бесконфликтного поведения с взрослыми и сверстниками в совместной учебной и игровой деятельности; способности к поддержке и доброжелательному реагированию на неблагополучие сверстников в реальных ситуациях гендерного взаимодействия» [5, с. 45–46].

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования* (приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373). Available at: https:// https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/
2. Фарис Р., Фелмли Д. Статусные конфликты: центральная роль сети и гендерная сегрегация при однополой и межгендерной агрессии. *Американский социологический обзор*. 2011; № 76 (1): 48 – 73.
3. Аюпова Н.А. Меняющиеся педагогические средства формирования гендерной толерантности младших школьников. *Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи:* сборник научных статей. Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2020: 127 – 133.
4. Конышева Е.А. *Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пермь: РГБ, 2006. Available at: http://diss.rsl.ru/diss/06/0521/060521048.pdf
5. Аюпова Н.А. Педагогические средства формирования гендерной толерантности младших школьников. *Известия ВГПУ*. 2021; № 4: 44 – 48.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya* (prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 № 373). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/
2. Faris R., Felmli D. Statusnye konflikty: central'naya rol' seti i gendernaya segregaciya pri odnopoloj i mezhgendernoj agressii. *Amerikanskij sociologicheskij obzor*. 2011; № 76 (1): 48 – 73.

3. Ayupova N.A. Menyayuschiesya pedagogicheskie sredstva formirovaniya gendernoj tolerantnosti mladshih shkol'nikov. *Gendernye transformacii v mental'nosti i socializacii uchaschejsya molodezhi:* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg: NIC ART, 2020: 127 – 133.
4. Konysheva E.A. *Formirovanie gendernoj tolerantnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v processe igry-dramatizacii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Perm': RGB, 2006. Available at: http://diss.rsl.ru/diss/06/0521/060521048.pdf
5. Ayupova N.A. Pedagogicheskie sredstva formirovaniya gendernoj tolerantnosti mladshih shkol'nikov. *Izvestiya VGPU*. 2021; № 4: 44 – 48.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 37.013.00.02 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-144-147

Vasilyeva V.E., *senior teacher, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: victoriya1204@mail.ru*

THE INFLUENCE OF THE PROJECT METHOD ON THE MOTIVATION OF JUNIOR STUDENTS WHEN LEARNING ENGLISH. The article presents a comprehensive study of methods aimed at increasing the level of motivation to learn English. The author examines the concepts of motive and motivation, separates external and internal motivation. The article analyzes scientific works on the stated problem. Special attention is paid in the article to the project method as a factor influencing the motivation of students when learning English. The author focuses on the peculiarities of motivation to learn English among junior students, emphasizing its insufficient level due to the lack of formation of learning goals and the predominance of external motivation, which, according to the author of the article, is ineffective. Project activities, from the author's point of view, develop skills of independent search for solutions, analysis and processing of educational material, which contributes to the development of internal motivation that determines the success of learning English.

Key words: **motive, internal motivation, external motivation, English language, project activities, junior students, extracurricular activities, creative thinking, learning effectiveness.**

В.Э. Васильева*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: victoriya1204@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена комплексному исследованию методов, направленных на повышение уровня мотивации к изучению английского языка. Автор рассматривает понятия мотива и мотивации, разделяет внешнюю и внутреннюю мотивацию. В статье проводится анализ научных работ по заявленной проблеме, написанных предшественниками. Особое внимание уделяется методу проектирования как фактору влияния на мотивацию студентов при изучении английского языка. Автор акцентирует внимание на особенностях мотивации к изучению английского языка у студентов младших курсов, подчеркивая ее недостаточный уровень из-за несформированности целей обучения и преобладания внешней мотивации, которая, по мнению автора статьи, неэффективна. Проектирование, по мнению автора, развивает навыки самостоятельного поиска решений, анализа и обработки учебного материала, что способствует развитию внутренней мотивации, определяющей успешность изучения английского языка.

Ключевые слова: **мотив, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, английский язык, проектная деятельность, студенты младших курсов, внеаудиторная деятельность, креативное мышление, эффективность обучения.**

Высокая значимость изучения английского языка в современных реалиях обусловлена трансформационными процессами в общественной жизни. Активно нарастающее расширение международных связей, сотрудничество России с другими государствами в экономически и политически значимых сферах значительно повышают роль межнациональной коммуникации, где английский язык традиционно признается главным средством общения. Свободное владение английским языком в настоящее время определяет не только уровень образованности человека, но и открывает ему большие возможности для изучения духовного и культурного наследия страны изучаемого языка, позволяет легко общаться с представителями разных стран, участвовать в международных конференциях и форумах и т.д. Все это определяет актуальность проблемы изучения английского языка и создания условий для успешного овладения им.

Успешность в изучении английского языка, скорость усвоения материала, качество навыков чтения, письма, говорения и восприятия английской речи на слух имеют прямую зависимость от мотивации обучающихся. Для реализации цели настоящего исследования, которая заключается в изучении способов повышения мотивации к изучению языка и определении наиболее прогрессивного и успешного из них, требуется решение соответствующих задач: рассмотрение понятий мотива и учебной мотивации, представленных в психолого-педагогическом научном поле; обзор и анализ научных работ, предшествующих написанию данной статьи; исследование метода проектирования и его влияние на уровень мотивации студентов. Научная новизна данного теоретического исследования заключается в попытке автора статьи обобщить и систематизировать множественность современных научных взглядов на проблему повышения учебной мотивации посредством внедрения проектных методик при изучении английского языка.

Теоретическая и практическая значимость результатов проведенного исследования определена в возможности использования анализа методов и средств по повышению учебной мотивации, который был проведен, обобщен и систематизирован автором, в учебной, теоретической и практической, деятельности преподавателя при подготовке к различным видам занятий не только по английскому языку, но и любому иностранному.

Не секрет, что преобладание у студентов одних мотивов над другими в процессе изучения английского языка обусловливают результативность овладения ими всеми необходимыми навыками и в конечном итоге приводят к свободному англоязычному общению. В соответствии с теорией Зимней И.А., «мотив представляет собой единицу, которая оказывает стимулирующее, побуждающее воздействие на человека к совершению действия, которое включено в деятельность, определенную этим мотивом» [1]. Из этого следует, что ни одна деятельность, в частности рассматриваемая нами учебная, не происходит без участия в ней мотива. Согласно авторской позиции Рубинштейна С.Л., «любая деятельность вытекает из мотива, который определяется переживанием личности какого-то значимого, имеющего для нее особый смысл, события, и выступает стимулом к действию» [2]. Отсюда очевидна взаимосвязь деятельности и мотива, при этом понятия «мотив» и «мотивация» не тождественны.

Главное отличие между ними, на наш взгляд, в том, что мотив – это единица психоэмоциональной организации личности, в то время как мотивация – это основной компонент в структуре учебной деятельности, где личность определена в качестве субъекта этой деятельности. Мотивация определена в качестве сложносоставной организации побудителей, среди которых мотивы, потребности, ценности, идеалы, интересы, цели и стремления, установки, нормы и приоритеты. Таким образом, совокупность этих побудителей у личности, их наличие или отсутствие, степень выраженности оказывают влияние на мотивацию к учебной деятельности.

В научном психолого-педагогическом поле известно разделение учебной мотивации на *внешнюю* и *внутреннюю*. Если обозначить это разделение сжато, то *внешняя мотивация* – это намеренность студента выучить материал, получить аттестацию по предмету, чтобы сдать зачет, экзамен и продолжить дальнейшее обучение в вузе. Как правило, такая мотивация малоэффективна, поскольку студент не настроен на повышение уровня овладения английским языком, им движет лишь минимальная потребность – «быть не отчисленным из вуза», а знания, которые он получил в результате «зубрежки», не задержатся в долговременной памяти. Таким образом, считаем, что *внешняя мотивация* не способствует успешному изучению английского языка.

Внутренняя мотивация, напротив, представляет собой осознанную внутреннюю потребность студента изучать английский язык, которая может быть продиктована такими мотивами, как стремление к успешной карьере, переезд за границу или иностранное сотрудничество, легкое общение на английском языке в туристических поездках и т.д. Такой вид мотивации можно с легкостью назвать эффективным, поскольку студент четко ставит перед собой цель, следует ей шаг за шагом, и настрой на обучение у него при этом позитивный, он проявляет свои интеллектуальные способности, развивает навыки, делает это не по принуждению, а свободно.

Все это позволяет нам сделать вывод о высокой значимости развития такого вида мотивации, при котором студент искренне заинтересован в успешности своего обучения английскому языку, видит явные преимущества и перспективы.

Преподаватели, начиная с младших курсов, когда мотивация у студентов – не всегда осознанная потребность, должны способствовать созданию всех условий для повышения уровня мотивации к изучению языка, по мере возможностей нивелировать процессы, ведущие к угасанию интереса к языку.

Проблема изучения способов повышения учебной мотивации не нова. В исследовательском научном поле представлено немало работ, в которых авторы стремятся проиллюстрировать мотивацию и способы ее развития у студентов-младшекурсников. Так, Абрамова Л.З. в качестве способа повышения мотивации к изучению английского языка рассматривает применение лингвострановедческого аспекта, который «направлен на реализацию конечных целей обучения иностранному языку, а именно, на обучение общению» [3, с. 5]. Автор убеждена, что изучение культурно-исторических взаимоотношений страны изучаемого языка стимулирует заинтересованность студентов к процессу обучения.

Согласно авторской позиции Брежневой Т.Б., в качестве фактора повышения мотивации к изучению английского языка следует рассматривать самого преподавателя как «главного проводника внешней мотивации» [4, с. 9], выбор которым правильных и адекватных педагогических стратегий способствует заинтересованности студентов к процессу обучения. Автор убеждена, что при обучении английскому языку «усилия преподавателей (внешние) должны быть направлены на развитие внутренней мотивации студентов, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой» [4, с. 10].

Вавилова Е.О. заявляет о внеаудиторной работе (индивидуальной, групповой и массовой) как факторе повышения мотивации при изучении английского языка студентами неязыкового вуза. Наиболее эффективным способом автор считает кружок или клуб иностранного языка. Такой вид учебной деятельности, по ее мнению, «предусматривает участие широкого контингента обучающихся, включая комплекс разных по смыслу и форме мероприятий, которые происходят в определенный период времени и направлены на реализацию задач комплексного подхода к повышению мотивации студентов» [5, с. 15].

Вахрушева М.И. в качестве способа повышения мотивации к изучению английского языка рассматривает использование краеведческого материала на занятиях, фокусируясь на конечной цели – «повышении качества профессиональной подготовки будущих высококвалифицированных специалистов, владеющих всеми формами коммуникации, их конкурентоспособности на рынке труда» [6, с. 22].

Галькиева З.Х. в качестве одного из способов повышения мотивации предлагает обратить внимание на музыкальный аспект, считая музыку прекрасным средством воздействия на эмоции и чувства обучающихся. Методическое преимущество такого способа автор видит в том, что «песни как средство прочного усвоения и расширения лексического запаса дают возможность усвоения знакомой лексики в новом контекстуальном окружении, грамматических конструкций, способствуют совершенствованию навыков произношения, оказывают эстетическое воздействие на обучающихся и помогают снять напряжение и восстановить работоспособность на занятиях» [7, с. 29].

Маркова Г.А. рассматривает применение информационных технологий как способ повышения мотивации студентов к изучению английского языка, считая, что появление информационных технологий в учебном процессе «коренным образом изменило характер преподавания, сделав процесс обучения более увлекательным и продуктивным» [8, с. 57].

Согласно авторской позиции Попова Е.Б., «геймификация – применение игровых подходов для неигровых процессов и ситуаций с целью повышения вовлеченности их участников в решение прикладных задач» [9, с. 76] – является одним из актуальных и современных направлений в обучении английскому языку, цель которого фокусируется на принципах и техниках заинтересованности и увлеченности студентов английским языком, в конечном итоге – на повышении уровня их мотивации.

По мнению Соловьевой Н.А., которая в 2021 году проводила эмпирическое исследование уровня мотивации студентов лингвистического профиля, обучающихся в Тихоокеанском государственном университете города Хабаровска, «умеренная степень мотивации студентов к тому, чтобы свободно участвовать в академических, социальных и профессиональных видах деятельности, требует рекомендаций, с помощью которых преподаватели смогли бы более эффективно вовлекать учащихся в данные виды деятельности, так как они являются очень важными для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов» [10].

Среди великого множества существующих, успешно зарекомендовавших себя и активно развивающихся способов повышения мотивации к изучению английского языка в вузе нельзя не отметить проектную деятельность. В качестве базовых целей проектной деятельности в рамках учебного процесса следует отметить формирование у студентов креативного и критического видов мышления, развитие умений по практическому применению полученных знаний в различных ситуациях, как в учебе, так и за рамками учебной деятельности (туристические поездки, онлайн-переписка с носителями языка, участие в международных конференциях, форумах и т.д.).

Как правило, проектная работа предполагает самостоятельную разработку, ее реализацию и презентацию перед аудиторией, что развивает навыки самостоятельной организации, поиска решений, анализа, обобщения и обработки необходимого материала. Следует отметить, что у студентов младших курсов все перечисленные навыки еще слабо развиты, их угасание, отсутствие зоны роста приведут к негативным последствиям – снижению уровня мотивации. Самостоятельная проектная деятельность дает большие перспективы для успешного стартапа в принятии управленческих решений в своей будущей профессиональной деятельности, в развитии творческого потенциала. Ранее полученные студентами знания и умения переносятся в ситуацию, где уже они, а не преподаватель, управляют процессом. Это позволяет студентам развивать новые идеи, взгляды, отстаивать свои позиции с опорой на изученные научные воззрения различных авторов и их практический опыт. Бонусом проектной деятельности студентов становится способность толерантного отношения к своим одногруппникам и однокурсникам, активное взаимодействие друг с другом, желание быть полезными и оказывать друг другу помощь при подготовке к занятиям.

В своей работе Паутова И.В. указывает на потребность формирования положительной мотивации на уроках английского языка, стимулирования познавательной активности студентов, создания комфортной и доверительной атмосферы коммуникации. Все это возможно реализовать, со слов автора, путем «использования нетрадиционных форм занятия, в рамках которых активно применяется коммуникативный и личностно ориентированный подход, к которому относится проектная деятельность» [11].

По мнению Горбачевой И.М., Горбачевой Е.А., студенческая работа над проектами оказывает положительное влияние на «совершенствование критического мышления, повышение мотивации к изучению английского языка, а также способствует социализации личности студента через развитие его способности работать в команде и навыков самопрезентации» [12]. Особенно это актуально, на наш взгляд, для студентов младших курсов, которые не всегда легко вливаются в новый учебный коллектив, в силу своих психоэмоциональных особенностей некоторые из студентов испытывают стеснение для свободного общения не только на иностранном, но даже на родном языке. Считаем, что коллективное и творческое участие как можно большего количества студентов, задействованных в проекте, играет важную роль для создания комфортной и доверительной атмосферы общения, продуктивного взаимодействия студентов. Результатами выступают общая заинтересованность в изучении английского языка, повышение мотивации к получению новых знаний и более сложных заданий, осознание того, что английский язык – это своего рода индикатор уровня образованности, продвинутости и престижа, очень важных показателей для современной молодежи.

В своей работе, касающейся специфики проектной методики в процессе обучения иностранному языку, Болсуновская Л.М., Миронова В.Е., Искоркина А.А. подчеркивают способность проектной деятельности создавать условия для развития индивидуальности студентов, считая, что проектирование помогает не только запоминать необходимую учебную информацию, излагать ее и применять на практике, но и учиться «наблюдать и оценивать действительность, планировать и реализовывать некоторые изменения для повышения уровня владения иностранным языком, совершенствовать навыки групповой и индивидуальной форм работы, самостоятельно получать и осваивать новый учебный материал» [13].

Изучение любого иностранного языка, в частности английского, предполагает реализацию комплексного процесса взаимодействия преподавателя со студентами, от успешности которого зависит конечный результат – овладение английским языком и его активное использование на практике. Опираясь на современную концепцию образовательной среды, обучаемый рассматривается как субъект образовательной деятельности, в которой заключается аспект самостоятельности студента. При этом преподаватель не отстраняется от учебного процесса, а занимает позицию главного ориентира и куратора. Так, по мнению Мезениной В.Е., основной задачей преподавателя определен поиск «точки пересечения интересов студента и задач, которые ставятся в рамках учебного процесса, определение личной заинтересованности каждого студента в тематике изучаемого материала» [14]. Решение данной задачи, по нашему мнению, становится возможным, когда студент начинает осознавать практическую значимость получаемых им знаний, возможность их применения в учебной деятельности сегодня и в будущей профессиональной – завтра. Такая мотивация закладывается в основу метода проектирования.

Рассматривая проектную деятельность в качестве эффективного условия профессионального развития студентов, Шаламова О.О. считает обязательным условием внедрение проектирования в образовательный процесс, определяя его как «эффективное условие личностно-профессионального становления студентов, его развитие в деятельности и посредством этой деятельности» [15].

Практическую значимость проектной деятельности при обучении иностранным языкам студентов младших курсов вузов подчеркивает в своей научной работе Ри К.К. Согласно разработанному автором проекту «Введение в профессию лингвиста-переводчика», направленному на повышение уровня мотивации студентов при изучении китайского языка через демонстрацию успешного опыта трудоустройства выпускников факультета востоковедения за границей, от преподавателя требуется организовать и реализовать мероприятия по «формированию представлений о профессии лингвиста-переводчика, максимальной вовлеченности студентов и их погружению в культуру страны изучаемого языка, проведению внеаудиторных занятий с выпускниками факультета, работающими по специальности за границей, и труд которых высоко оплачивается» [16].

В заключение необходимо отметить следующее. Обзор научной литературы по проблеме повышения мотивации к изучению английского языка позволил автору сформулировать общие выводы. Успешность овладения английским языком определяется внутренней мотивацией, которая, в отличие от внешней, является эффективной, отвечает за осознанную потребность студента получать предметные знания, которые он сможет применять на практике в ближайшей перспективе. Внутренняя мотивация к изучению английского языка формируется мотивами, выражающимися в стремлении студента к успешности в разных сферах: в будущей карьере, высоком заработке, непринужденном общении на английском языке, переезде за границу. Эффективность такой мотивации определяется свободой студента в постановке целей и непринужденностью в их реализации.

Автором также акцентировано внимание на проектную деятельность как один из методов повышения уровня мотивации студентов в процессе изучения английского языка, в особенности студентов младших курсов, у которых, как подчеркивает автор, преобладают внешние мотивы (страх отчисления, родители заставили и т.д.), а не личностная осознанность. Были рассмотрены различные варианты проектной деятельности (индивидуальной, групповой, массовой), среди которых – использование краеведческого материала, информационно-коммуникационных технологий, сетевого общения, музыкальные и драматических проекты, геймификация. Последний способ в большей степени заинтересовал автора, определен им как наименее изученный и в перспективе наряду с теоретическими разработками автора может стать практически ориентированным научным исследованием.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
2. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологи*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
3. Абрамова Л.З. Применение лингвострановедческого аспекта как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка. *Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе:* материалы межвузовского круглого стола. Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2017.
4. Брежнева Т.Б. Преподаватель как фактор повышения мотивации к изучению иностранного языка. *Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе:* материалы межвузовского круглого стола. Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2017.
5. Вавилова Е.О. Внеаудиторная работа как фактор повышения мотивации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе*: материалы межвузовского круглого стола. Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2017.
6. Вахрушева М.И. Использование краеведческого материала как средства повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. *Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе:* материалы межвузовского круглого стола. Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2017.
7. Галькиева З.Х. Способы повышения мотивации к изучению иностранного языка. *Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе*: материалы межвузовского круглого стола. Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2017.
8. Маркова Г.А. Использование информационных технологий как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка. *Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе*: материалы межвузовского круглого стола. Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2017.
9. Попов Е.Б. Приемы геймификации как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка. *Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе*: материалы межвузовского круглого стола. Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2017.
10. Соловьева Н.А. Исследование уровня мотивации в изучении английского языка как профильного среди студентов-лингвистов Тихоокеанского государственного университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 85 – 88.
11. Паутова И.В. Проектная деятельность учащихся как один из приемов повышения мотивации изучения английского языка. *Наука и социум*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2017; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-kak-odin-iz-priemov-povysheniya-motivatsii-izucheniya-angliyskogo-yazyka
12. Горбачева И.М., Горбачева Е.А. Использование проектной методики при обучении иностранному языку в вузах. *ЭСГИ*. 2017; № 2 (14). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proektnoy-metodiki-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuzah
13. Болсуновская Л.М., Миронова В.Е., Искоркина А.А. Специфика проектной методики в процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов неязыковых вузов (на примере национально-исследовательского Томского политехнического университета). *Международный журнал экспериментального образования.* 2015; Ч. 3, № 2: 371 – 374. Available at: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6618
14. Мезенина В.Е. Реализация проектной деятельности на уроках английского языка как способ повышения мотивации обучающихся. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2016; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-na-urokah-angliyskogo-yazyka-kak-sposob-povysheniya-motivatsii-obuchayuschihsya
15. Шаламова О.О. Проектная деятельность как эффективное условие профессионального развития студентов гуманитарных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 398 – 400.
16. Ри К.К. Повышение уровня мотивации студентов младших курсов к обучению китайскому языку в рамках проектной деятельности «Введение в профессию лингвиста-переводчика». *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 194 – 196.

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
2. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologi*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
3. Abramova L.Z. Primenenie lingvostranovedcheskogo aspekta kak sposob povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Puti povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze:* materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola. Orenburg: Orenburgskij institut (filial) Moskovskogo gosudarstvennogo yuridicheskogo universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA), 2017.
4. Brezhneva T.B. Prepodavatel' kak faktor povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Puti povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze:* materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola. Orenburg: Orenburgskij institut (filial) Moskovskogo gosudarstvennogo yuridicheskogo universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA), 2017.
5. Vavilova E.O. Vneauditornaya rabota kak faktor povysheniya motivacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Puti povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze*: materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola. Orenburg: Orenburgskij institut (filial) Moskovskogo gosudarstvennogo yuridicheskogo universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA), 2017.
6. Vahrusheva M.I. Ispol'zovanie kraevedcheskogo materiala kak sredstva povysheniya motivacii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Puti povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze:* materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola. Orenburg: Orenburgskij institut (filial) Moskovskogo gosudarstvennogo yuridicheskogo universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA), 2017.
7. Gal'kieva Z.H. Sposoby povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Puti povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze*: materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola. Orenburg: Orenburgskij institut (filial) Moskovskogo gosudarstvennogo yuridicheskogo universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA), 2017.
8. Markova G.A. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij kak sredstvo povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Puti povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze*: materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola. Orenburg: Orenburgskij institut (filial) Moskovskogo gosudarstvennogo yuridicheskogo universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA), 2017.
9. Popov E.B. Priemy gejmifikacii kak sredstvo povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Puti povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze*: materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola. Orenburg: Orenburgskij institut (filial) Moskovskogo gosudarstvennogo yuridicheskogo universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA), 2017.
10. Solov'eva N.A. Issledovanie urovnya motivacii v izuchenii anglijskogo yazyka kak profil'nogo sredi studentov-lingvistov Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 85 – 88.
11. Pautova I.V. Proektnaya deyatel'nost' uchaschihsya kak odin iz priemov povysheniya motivacii izucheniya anglijskogo yazyka. *Nauka i socium*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-kak-odin-iz-priemov-povysheniya-motivatsii-izucheniya-angliyskogo-yazyka
12. Gorbacheva I.M., Gorbacheva E.A. Ispol'zovanie proektnoj metodiki pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuzah. *`ESGI*. 2017; № 2 (14). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proektnoy-metodiki-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuzah

13. Bolsunovskaya L.M., Mironova V.E., Iskorkina A.A. Specifika proektnoj metodiki v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov mladshih kursov neyazykovyh vuzov (na primere nacional'no-issledovatel'skogo Tomskogo politehnicheskogo universiteta). *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; Ch. 3, № 2: 371 – 374. Available at: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6618
14. Mezenina V.E. Realizaciya proektnoj deyatel'nosti na urokah anglijskogo yazyka kak sposob povysheniya motivacii obuchayuschihsya. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-na-urokah-angliyskogo-yazyka-kak-sposob-povysheniya-motivatsii-obuchayuschihsya
15. Shalamova O.O. Proektnaya deyatel'nost' kak `effektivnoe uslovie professional'nogo razvitiya studentov gumanitarnyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 398 – 400.
16. Ri K.K. Povyshenie urovnya motivacii studentov mladshih kursov k obucheniyu kitajskomu yazyku v ramkah proektnoj deyatel'nosti «Vvedenie v professiyu lingvista-perevodchika». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 194 – 196.

Статья поступила в редакцию 29.03.22

УДК 37.013.00.02 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-147-149

Vasilyeva V.E., *senior teacher, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: victoriya1204@mail.ru*

DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF SPEAKING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH: THEORETICAL ASPECT. The question of the importance of developing and improving speaking skills in teaching English is raised in the article. The author considers subjective and objective reasons that influence the success of mastering the speaking skill. The accounting of these reasons by the teacher, work aimed at eliminating them, will contribute to a more successful development of the speaking skill of students. The article also analyzes positions of various authors regarding the ways and methods aimed at developing the speaking skill. Some difficulties in mastering the skill of speaking that arise in the classroom of the English language are considered in the article. The author is convinced of the priority of the communicative competences of teacher and students in teaching English. In the process of analyzing scientific works on the problem of developing the speaking skill, the author formulated his own vision of the main difficulties in developing the speaking skill and identified the causes of these difficulties. The author of the article underlined the great importance of the educational level of an English teacher in the preparation of practical tasks for speech activity, as well as the ability to use their psychological and pedagogical competencies in practice.

Key words: **development of speaking skill, English language, competence, linguistics, verbal communication, communicative interaction, dialogic communication, monologue communication, means of communication.**

В.Э. Васильева*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: victoriya1204@mail.ru*

РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье поднимается вопрос о важности развития и совершенствования навыка говорения при обучении английскому языку. Автор рассматривает субъективные и объективные причины, которые оказывают влияние на успешность овладения навыком говорения. Учет данных причин преподавателем, работа, направленная на их устранение, будут способствовать более успешному развитию навыка говорения у студентов. В статье также проведен анализ позиций различных авторов относительно способов и методов, направленных на развитие навыка говорения. Рассмотрены некоторые трудности овладения навыком говорения, возникающие на занятиях английского языка. Автор убежден в приоритетности коммуникативных компетенций преподавателя и студентов при обучении английскому языку. В процессе анализа научных работ по проблеме развития навыка говорения автор сформулировал собственное видение по основным трудностям развития навыка говорения и определил причины, вызывающие их. В статье подчеркнута огромная значимость образовательного уровня преподавателя английского языка при подготовке практических заданий на речевую деятельность, а также умение активно использовать на практике свои психолого-педагогические компетенции.

Ключевые слова: **развитие навыка говорения, английский язык, компетенция, лингвистика, речевое общение, коммуникативное взаимодействие, диалогическая коммуникация, монологическая коммуникация, средства общения.**

Обучение любому иностранному языку предполагает развитие и совершенствование таких обязательных навыков, как чтение, письмо, аудирование и говорение (reading, writing, listening and speaking skills). Сложности при овладении навыком говорения вызваны рядом объективных и субъективных причин.

Под объективными мы понимаем недостаточное материально-техническое оснащение занятий; несоответствие учебно-методического комплекса тем целям и задачам, которые должны решаться в процессе развития навыка говорения; недостаточное количество времени, выделенное на аудиторные занятия по практике говорения; перегруженность студенческой группы, снижающая время устной коммуникации на каждого студента; недостаточный уровень компетенции преподавателя.

В качестве субъективных причин нами рассматриваются психологические и эмоциональные состояния студента (неуверенность в себе, низкая самооценка, страх ошибиться и т.д.); небольшой объем знаний по таким учебным дисциплинам, как страноведение, культурология, лингвистика; ограниченность вокабулярного запаса и неспособность его использования в качестве активной лексики.

Все перечисленные сложности, возникающие в процессе обучения навыку говорения на английском языке, формируют так называемый «языковой барьер», преодоление которого требует высокого уровня компетенции от преподавателя – грамотного планирования и организации занятий, учета индивидуальных психоэмоциональных особенностей студентов, способности к мотивации каждого отдельного студента и коллективной заинтересованности группы в совершенствовании и развитии навыка говорения, создания атмосферы доверия и поддержки в рамках занятий, стимулирования обучающихся на успех. В связи с этим следует признать актуальность проблемы создания доступных и современных способов развития и совершенствования навыков говорения при изучении английского языка.

В современных реалиях, когда все мировое сообщество ориентировано на поликультурное направление, международное сотрудничество, наращивание собственных ресурсов посредством коммуникации, английский язык выступает основным средством общения и сотрудничества, обмена знаниями, опытом. Таким образом, обучение коммуникативным навыкам, в частности говорению, должно определяться в качестве основной цели практикума английского языка в высших учебных заведения при подготовке специалистов различных профилей. Все перечисленное определяет цель исследования, которая заключается в теоретическом обзоре средств и способов по совершенствованию навыка говорения – важного аспекта при изучении английского языка. Для этого требуется решение соответствующих задач, а именно – определение навыка говорения с точки зрения его практической значимости для изучающих английский язык и исследование взглядов различных авторов на методы и способы развития навыка говорения.

Говорение определено как продуктивный вид речевой деятельности, при котором происходит устно-речевое общение, в основе которого заложены «произносительные, ритмико-интонационные и лексико-грамматические навыки» [1]. Умение говорить на иностранном языке, выражать свои мысли объединяет две группы умений – способность к диалогической коммуникации и способность к монологической коммуникации. Развивая эти два умения, преподаватель обучает студентов различным способам формирования и формулирования собственных мыслей путем речевых действий разной протяженности (слова, словосочетания, фразовые единства, устные и письменные сообщения). Указанные единицы речи усваиваются обучающимися в результате тренировочных упражнений, которые преподаватель приготовил для блока говорения, планируя свое занятие. В результате такой работы происходит формирование речевых навыков, необходимых для совершенствования навыка говорения.

В научном теоретико-практическом поле, затрагивающем вопросы преподавания английского языка, сосредоточено большое количество теорий и взглядов специалистов на проблему говорения на английском языке. Многими иссле-

дователями (Салиева З.И. [2], Фролова Н.А. [3], Кабакчи М.К. [4] и др.) навык говорения рассматривается как основной и самый значимый аспект при изучении любого иностранного языка, без развития которого невозможна продуктивная речевая деятельность и вербальное общение [2].

По мнению профессора Пассова Е.И., авторитетного российского ученого в области лингвистики и методики иноязычного образования, способность к речевой деятельности на иностранном языке сосредоточивает в себе такие неотъемлемые условия, как «мотивированность обучающегося, целенаправленность, личная заинтересованность, речевая и мыслительная активность, взаимодействие обучающихся в рамках учебного процесса, контактность (эмоциональная, смысловая, личностная), ситуативность в общении, функциональность процесса овладения речевым материалом, содержательность, информативность и проблемность учебных материалов, новизна и выразительность при использовании вербальных и невербальных средств коммуникации» [5].

По мнению Фроловой Н.А., Алещановой И.В., говорение определяется как «чрезвычайно многоаспектное и сложное явление, овладение которым на достаточном уровне означает в первую очередь достижение элементарной коммуникативной компетенции» [3].

В своей исследовательской деятельности Бирюкова О.А. особое внимание уделяет методу интервью как необходимому средству для развития навыка говорения, считая его очень полезным и «незаслуженно игнорируемым» инструментом для развития навыка говорения при обучении английскому языку. Метод интервью проводится в форме диалога, вовлекая в процесс говорения двух и более спикеров, которые должны обладать определенными умениями и характеристиками, отмеченными профессором Пассовым. Бирюкова О.А. подчеркивает, что наряду с другими речевыми методиками интервью также реализуется в рамках коммуникативного подхода и соответствует основной цели обучения английскому языку, при этом автор отмечает невысокое количество публикаций, посвященных методу интервью при преподавании английского языка [6]. Основными плюсами интервьюирования следует считать вовлеченность большого числа студентов в процесс говорения; минимизирование участия преподавателя в этом процессе; возможность самостоятельного раскрытия творческого и речевого потенциала студентов; приобретение обучающимися новых знаний и обмен активной лексикой друг с другом.

В качестве еще одного популярного и продуктивного, на наш взгляд, инструментария для развития навыка говорения следует рассматривать аудиторный просмотр художественных, документальных, научных фильмов и видеоматериалов о культурном наследии, исторических памятниках, природных аномалиях, географических особенностях страны изучаемого языка. Просмотр фильмов обеспечивает студентов возможностью знакомства с менее известными, описанными в печатных учебных материалах областями. Это своего рода информативный материал для общего обсуждения просмотренного в аудитории, ресурс для выполнения устных и письменных заданий. Кроме того, студенты могут обладать непохожими взглядами на увиденное в фильмах, что может стать толчком для побуждения остальных, менее активных спикеров, к дискуссии. Наличие титров в процессе просмотра также желательно, поскольку устная речь носителя языка в фильмах не всегда полностью ясна, в особенности для тех студентов, которые испытывают сложности с аудированием.

Следует, однако, признать и возможные ограничения, возникающие при использовании просмотра фильмов как инструмента развития навыка говорения на занятиях английского языка. Во-первых, фильмы и видеоматериалы в рамках занятия требуют от преподавателя подготовки к практическим заданиям после просмотра, значительно задействовав его временные ресурсы, которые и так лимитированы его ежедневной подготовкой к лекционным и практическим занятиям. В связи с этим многие преподаватели отказываются от рассматриваемого способа развития навыка говорения.

Популярным способом развития и совершенствования навыка говорения также считается активное использование монологической и диалогической видов речи. Согласно авторской позиции Бредихиной И.А., «разграничение между диалогической и монологической речью следует считать условным» [7]. Автор объясняет свою точку зрения наличием слушающего и в монологической, и в диалогической речи, что дает возможность для включения монологической речи в процесс устного речевого общения, иными словами, в диалогическую речь. В данном случае речь идет не просто о применении метода диалога при обучении английскому языку, а о процессе обучения студентов диалогической форме общения.

Такой подход требует от преподавателя развивать и совершенствовать имеющиеся у студентов начальные навыки и умения по построению диалогической речи на английском языке. К ним относятся:

– умение строить вопросы разных типов (general, special, alternative and disjunctive questions);

– умение последовательно и логично строить ответы на поставленные вопросы;

– умение применять различные реплики, отражающие реакцию собеседника в процессе общения;

– умение использовать в речи клише и вводные выражения;

– умение использовать выражения согласия или несогласия, сомнения, просьбы, совета [7].

Успешность овладения навыком говорения, на наш взгляд, определяется и особенностями памяти студентов. Согласно общеизвестной классификации видов памяти, по времени сохранения материала выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память [8]. По преобладающему анализатору в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала различают двигательную, зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную, эмоциональную и другие виды памяти [8]. Так, для запоминания новой лексики требуется ее систематическое повторение с целью перехода полученной учебной информации в долговременное хранилище. При этом следует учитывать, что у студентов зачастую метод систематического повторения слов и выражений в тренировочных упражнениях вызывает скуку, ведет к потере интереса и мотивации, необходимых для изучения иностранного языка. Так, например, Соловьева Н.А. считает мотивацию студентов к обучению «одним из важных факторов для овладения иностранным языком мастерски» [9]. В связи с этим метод мнемотехники, необходимый для развития навыка говорения и активно используемый в современных методических разработках и рекомендациях, очень популярен.

Мнемотехника определена как наука о запоминании новой информации посредством преобразования ее в образы. Данная наука изобилует различными приемами, методами, способами, ассоциациями, которые делают процесс запоминания новых иноязычных слов более продуктивным [9]. Это своего рода творческий подход к обучению навыку говорения, который, по мнению Соловьевой Н.А., направлен не на облегчение процесса обучения, но «делает его быстрым, качественным, полностью контролируемым» [10]. Помимо этого, у метода есть и другой положительный эффект – постоянный интерес к иностранному языку, развитие способности к самообразованию, повышение интереса и уровня мотивации.

Обзор научной литературы по проблеме развития и совершенствования навыка говорения в процессе обучения английскому языку позволил сформулировать некоторые авторские общие выводы. Так, коммуникативные компетенции преподавателя и студентов определены в качестве приоритетной цели при обучении английскому языку, поскольку при грамотной организации занятия и применении методов активного речевого общения со стороны преподавателя зависит заинтересованность студентов в обучении, преодолевается «языковой барьер», создается атмосфера доверия на занятии, снижается градус неуверенности студентов при говорении на английском языке.

Безусловно, вовлечение студентов в активную речевую деятельность, создание среды естественного общения на английском языке в рамках занятий – это задача преподавателя, и она не всегда решается с легкостью. Разработка рабочей программы по практикуму устного английского языка (Oral practice guide) с детальным описанием практических заданий для развития навыка говорения, методическими рекомендациями представляет научную новизну и может быть составлена и внедрена в учебный процесс в рамках последующих научно-практических разработок, поскольку настоящая научная статья представляет теоретический обзор проблемы и попытку автора оценить значимость навыка говорения при изучении иностранного языка. Таким образом, разработка рабочей программы определяет перспективу дальнейших исследований в области обучения навыку говорения на английском языке.

В качестве основных трудностей при обучении навыку говорения на английском языке и причин, их определяющих, нами были выделены следующие, представляющие теоретическую и практическую значимость проведенного исследования:

1) психологический дискомфорт. Причины: неуверенность в собственных силах, страх ошибки перед аудиторией, боязнь критики;

2) отсутствие мыслей либо невозможность их выражения словесно. Причины: низкая концентрация внимания, несобранность, скудный вокабулярный запас;

3) говорение на русском языке. Причины: отсутствие в словарном запасе активной лексики по конкретной тематике, эмоциональная напряженность по причине неестественной среды общения;

4) неравная степень участия в процессе говорения и разный уровень подготовки студентов. Причины: некоторые студенты хорошо подготовлены и говорят свободно на английском языке, другие испытывают сложности, говорят мало либо предпочитают «отсидеться незамеченными», поскольку не могут справиться с длительным по времени общением на английском языке, вследствие чего получают меньше языковой практики, не вовлекаются в коллективное речевое общение, теряют мотивацию.

Очевидно, что чем меньше группа, чем ближе студенты по уровню подготовки и развитию навыка говорения, тем продуктивнее и успешнее проходит процесс обучения ему. В заключение проведенного теоретического исследования автор выражает свою позицию относительно обязательного обладания преподавателем не только хорошими методологическими и технологическими ресурсами при обучении навыку говорения, но и способностью активно пользоваться своими психолого-педагогическими знаниями для учета индивидуально-возрастных особенностей студентов, уровня их мотивации к обучению и т.д. Навык говорения, как и любой другой, не формируется самостоятельно, ему необходимо обучать целенаправленно, иметь хорошую подготовку и грамотно строить учебный

процесс, организуя активное коммуникативное взаимодействие всех участников этого процесса, учитывая все современные способы по развитию навыка говорения. На основании общих выводов по статье автором отмечено достижение поставленной цели, которая заключалась в исследовании теоретического аспекта, охватывающего проблемы развития и совершенствования навыка говорения при обучении английскому языку.

Библиографический список

1. Сауткина И.С. Формирование умений в говорении при обучении иностранным языкам. Система упражнений. *Образовательный портал*. Электронный журнал. Социальная сеть для учителей, путеводитель по образовательным учреждениям, новости образования. Available at: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/6643-2014-12-07-23-21-03.html
2. Салиева З.И. Говорение и его роль в практическом овладении иностранным языком. *Проблемы современного образования*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/govorenie-i-ego-rol-v-prakticheskom-ovladenii-inostrannym-yazykom
3. Фролова Н.А., Алещанова И.В. К вопросу о способах формирования навыков говорения на иностранном языке у студентов ВПО. *Успехи современного естествознания*. 2014; № 11-1: 108 – 110. Available at: https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34327
4. Кабакчи М.К. *Обучение взрослых лексико-грамматической стороне речи на английском языке в условиях краткосрочных курс*ов. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург. 2002.
5. Пассов Е.И. *Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2009.
6. Бирюкова О.А., Саушкина А.И. Метод интервью на уроке английского языка как средство развития навыков говорения (старшая ступень обучения). *Научное обозрение*. 2018; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-intervyu-na-uroke-angliyskogo-yazyka-kak-sredstvo-razvitiya-navykov-govoreniya-starshaya-stupen-obucheniya
7. *Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.
8. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. *Общая психология*. Москва: ВЛАДОС, 2002; Кн. 1.
9. Соловьева Н.А., Позднякова В.Р. Мнемотехника как эффективный способ успешного овладения иностранным языком. *Литература и журналистика стран АТР в межкультурной коммуникации XX – XXI вв.*: материалы V Международной научно-практической конференц. Хабаровск, 2021: 256 – 263.
10. Соловьева Н.А. К вопросу о мотивации в процессе обучения иностранным языкам, способы создания, поддержания и сохранения мотивации. *European Social Science Journal*. 2018; № 1: 191 – 201.

References

1. Sautkina I.S. Formirovanie umenij v govorenii pri obuchenii inostrannym yazykam. Sistema uprazhnenij. *Obrazovatel'nyj portal*. `Elektronnyj zhurnal. Social'naya set' dlya uchitelej, putevoditel' po obrazovatel'nym uchrezhdeniyam, novosti obrazovaniya. Available at: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/6643-2014-12-07-23-21-03.html
2. Salieva Z.I. Govorenie i ego rol' v prakticheskom ovladenii inostrannym yazykom. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/govorenie-i-ego-rol-v-prakticheskom-ovladenii-inostrannym-yazykom
3. Frolova N.A., Aleschanova I.V. K voprosu o sposobah formirovaniya navykov govoreniya na inostrannom yazyke u studentov VPO. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2014; № 11-1: 108 – 110. Available at: https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34327
4. Kabakchi M.K. *Obuchenie vzroslyh leksiko-grammaticheskoj storone rechi na anglijskom yazyke v usloviyah kratkosrochnyh kurs*ov. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg. 2002.
5. Passov E.I. *Terminosistema metodiki, ili Kak my govorim i pishem.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2009.
6. Biryukova O.A., Saushkina A.I. Metod interv'yu na uroke anglijskogo yazyka kak sredstvo razvitiya navykov govoreniya (starshaya stupen' obucheniya). *Nauchnoe obozrenie*. 2018; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-intervyu-na-uroke-angliyskogo-yazyka-kak-sredstvo-razvitiya-navykov-govoreniya-starshaya-stupen-obucheniya
7. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018.
8. Nemov R.S. Psihologiya: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij: v 3 kn. *Obschaya psihologiya*. Moskva: VLADOS, 2002; Kn. 1.
9. Solov'eva N.A., Pozdnyakova V.R. Mnemotehnika kak `effektivnyj sposob uspeshnogo ovladeniya inostrannym yazykom. *Literatura i zhurnalistika stran ATR v mezhkul'turnoj kommunikacii XX – XXI vv.*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferenc. Habarovsk, 2021: 256 – 263.
10. Solov'eva N.A. K voprosu o motivacii v processe obucheniya inostrannym yazykam, sposoby sozdaniya, podderzhaniya i sohraneniya motivacii. *European Social Science Journal*. 2018; № 1: 191 – 201.

Статья поступила в редакцию 25.03.22

УДК 504.75:159.955:378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-149-151

***Dovbysh S.A.**, Cand. of Sciences (Agriculture), senior lecturer, Altai State Agricultural University (Barnaul, Russia), E-mail: sa_dovbysh@mail.ru*
***Ostvald G.V.**, Cand. of Sciences (Chemistry), senior lecturer, Altai State Agricultural University (Barnaul, Russia), E-mail: ostvaldgv@mail.ru*

FEATURES OF FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING AMONG STUDENTS OF AGRARIAN UNIVERSITY IN THE FRAMEWORK OF THE STUDY OF CHEMICAL DISCIPLINES. The article considers peculiarities of formation of ecological thinking as one of the supraprofessional competences, contributing to efficiency of professional activity, within the framework of academic disciplines of chemical profile in agrarian higher education institution. At studying chemical disciplines practice-oriented methods of teaching are used, which not only increase ecological culture of students, but also lead to deeper understanding of chemistry as a science, which creates a holistic picture of unity of a person with the environment. In order to develop ecological competence of students there have been developed recommendations for the study of separate themes of the courses "Chemistry inorganic and analytical", "Chemistry physical and colloid" and performance of ecologically-oriented laboratory works. It is concluded that the implementation of interdisciplinary approach, combination of ideas and concepts included in the content of different natural science disciplines, contribute to the generalization of ecological ideas and concepts, contribute to the improvement of environmental competence of future specialists.

Key words: **ecological thinking, supraprofessional competences, higher education, chemical disciplines.**

***С.А. Довбыш**, канд. с.-х. наук, доц., Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, E-mail: sa_dovbysh@mail.ru*
***Г.В. Оствальд**, канд. хим. наук, доц., Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, E-mail: ostvaldgv@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Рассмотрены особенности формирования экологического мышления как одной из надпрофессиональных компетенций, способствующей повышению эффективности профессиональной деятельности, в рамках учебных дисциплин химического профиля в аграрном вузе. При изучении химических дисциплин используются практико-ориентированные методы обучения, которые не только повышают экологическую культуру обучающихся, но и приводят к более глубокому пониманию химии как науки, создающей целостную картину единства человека с окружающей средой. С целью развития экологической компетентности студентов разработаны рекомендации по изучению отдельных тем курсов «Химия неорганическая и аналитическая», «Химия физическая и коллоидная» и выполнению эколого-ориентированных лабораторных работ. Сделан вывод о том, что реализация междисциплинарного подхода, сочетание идей и понятий, входящих в содержание различных естественнонаучных дисциплин, способствуют обобщению экологических идей и понятий, содействуют повышению экологической компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: **экологическое мышление, надпрофессиональные компетенции, высшее образование, химические дисциплины.**

Экологическое образование неотделимо от решения проблем системы образования, так как оно связано с повышением общего уровня образованности и культуры студентов.

В учебных заведениях высшего образования экологическая компонента присутствует в разных сферах его деятельности: в содержании учебных предметов, циклов учебных дисциплин, в дисциплинах по выбору.

Основой формирования экологического мышления студентов является предмет «Экология», но при этом не нужно умалять значения других естественнонаучных дисциплин, которые также помогают созданию целостной картины взаимодействия человека с окружающей средой, дают навыки самостоятельной оценки экологической ситуации, повышают экологическую культуру выпускника вуза.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки комплексного подхода к рассмотрению системы химических и экологических знаний и недостаточной разработанностью данной темы применительно к направлениям подготовки в аграрном вузе.

Целью исследования являлось изучение возможных путей экологизации сознания студентов первого курса, обучающихся по направлениям подготовки «Агрономия», «Агрохимия и агропочвоведение», «Садоводство» в Алтайском ГАУ, на основе четких представлений о взаимосвязи химических знаний с реальными проблемами окружающей среды.

При изучении химических дисциплин использовались практико-ориентированные методы обучения, которые не только повышают экологическую культуру обучающихся, но и приводят к более глубокому пониманию химии как науки, создающей целостную картину единства человека с окружающей средой.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

- выбрать темы курсов химических дисциплин, в рамках которых может быть разработана система формирования химико-экологических знаний с последующим внедрением в практику аграрного университета;
- изучить влияние экологической составляющей на усвоение химических знаний;
- рассмотреть степень влияния химических дисциплин на формирование экологического мышления как одной из надпрофессиональных компетенций, позволяющей повысить конкурентоспособность специалиста аграрной сферы.

Выбор методов исследования основывался на методологических принципах и поставленной цели, включал как теоретические, так и эмпирические методы: анализ, обобщение литературных источников, проведение эксперимента по изучению химических дисциплин с привлечением задач, лабораторных, практических, научно-исследовательских работ экологической направленности.

Основой исследования явились положения экологической педагогики, а также разработки в области экологического образования Назаренко В.М., Мамедова Н.М., Гильмияровой С.Г., Файрушиной С.М. и Павловой С.А. [1–5].

Научная новизна состоит в обосновании целесообразности выбора отдельных разделов химических дисциплин, изучаемых на 1 курсе аграрного университета, для формирования экологического мышления обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в том, что с целью развития экологической компетентности обучающихся разработаны рекомендации по изучению отдельных тем курсов («Химия неорганическая и аналитическая», «Химия физическая и коллоидная») и выполнению эколого ориентированных лабораторных работ.

Основной функцией системы высшего образования на современном этапе является подготовка конкурентоспособного специалиста, обладающего производственной и социальной значимостью, т.е. обладающего всем комплексом компетенций – профессиональных и надпрофессиональных [6].

Профессиональные компетенции – это способность выполнять определенные профессиональные задачи. Формирование данного вида компетенций идет в процессе изучения учебных дисциплин профессионального цикла.

Надпрофессиональные компетенции – это навыки, позволяющие повысить эффективность профессиональной деятельности, набор личностных качеств, которые, по мнению Ш. Каххарова, «в отличие от квалификации (где четко ясны функции, цели и задачи деятельности), позволяют личности или группе людей действовать самостоятельно и адаптироваться к конкретной ситуации под изменяющиеся требования, т.е. уметь изменить свою стратегию поведения в соответствии с новой непредвиденной ситуацией и успешно реализовать ее на практике. Они особенно важны в условиях, где необходимо решать проблемы и принимать решения в рамках не только сложных, но и комплексных систем» [7].

Одной из важнейших надпрофессиональных компетенций является экологическое мышление, включающее бережное отношение к природным ресурсам, уменьшение объема производимых отходов, понимание ответственности человека за сохранение нашего общего дома – планеты Земля.

Очевидно, что решать проблему оптимизации взаимоотношений общества и природы может лишь поколение экологически грамотных людей. Немаловажное значение в этом играют естественнонаучные дисциплины, в том числе химия.

Химия – естественнонаучная дисциплина, роль которой в решении многих экологических проблем современности трудно переценить, поскольку в процессе исследования состава, строения, свойств веществ, их взаимопревращений можно с большой вероятностью прогнозировать поведение веществ в водной, воздушной, почвенной средах, а также их влияние на биологические объекты. Данная информация позволяет принимать решения о способах защиты данных объектов от загрязнений, их очистке, дает возможность оценить воздействие вредных веществ на живые организмы, предотвратить возможное поступление вредных веществ в растения и далее, по пищевой цепочке, в организм человека.

Формирование экологического мышления на занятиях по химии непосредственно связано с проведением экспериментальных работ [8]. Так, например, при изучении раздела «Аналитическая химия» в курсе «Химия неорганическая и аналитическая» будущие агрономы, агрохимики и садоводы, кроме теоретических знаний, получают навыки практической работы, в рамках которой знакомятся с такими экологическими понятиями, как «источники загрязнения», «современные способы очистки веществ» и др. В частности, лабораторная работа по определению отдельных компонентов смеси с использованием плоскостной хроматографии позволяет приобрести реальный опыт по разделению веществ и их очистке и, предоставляя возможность применить экологические знания в процессе обучения, повышает экологическую культуру студентов. Выполнение лабораторных работ «Ионометрическое определение нитратного азота», «Анализ продуктов растительного происхождения», целью которых является определение содержания нитратов в овощах и фруктах, позволяет дать оценку негативному вмешательству человека в природную среду, акцентирует внимание на роли химии в решении экологических проблем.

Курс «Химия физическая и коллоидная» способствует пониманию студентами взаимосвязи между плодородием почв и ее коллоидным состоянием. Изучение дисперсных систем и закономерностей поверхностных явлений при выполнении лабораторных работ «Адсорбция», «Способы получения и свойства коллоидных растворов» дает возможность получить представление о процессах коагуляции, объясняет физико-химические процессы, происходящие в почвах при эрозии.

Решение экспериментальных химических задач с экологическим содержанием также формирует экологическую культуру обучающихся. Такие задачи могут включать характеристику природных объектов с химической точки зрения, виды загрязнителей окружающей среды и их источники, рассмотрение возможностей по ликвидации последствий негативного воздействия поллютантов на биосферу [9].

При изучении темы «Ионное произведение воды. Водородный показатель» студентам предлагается решить задачи по определению pH, например, такие как: 1) кислотность почвы, определенная при помощи иономера в водной вытяжке, составляет 4,5. Определить молярную концентрацию H^+ в водном растворе; 2) растворенный в атмосфере оксид углерода (IV) растворяется в воде, тем самым изменяя ее водородный показатель. Определить pH природной воды, если молярная концентрация составляет 2×10^{-7} моль/л.

Изучая тему «Способы выражения концентрации растворов», студенты агрономического факультета решают задачи, связанные с вычислением масс микро- и макроудобрений, которые необходимы для приготовления растворов заданной концентрации, а затем, в процессе лабораторной работы, готовят эти растворы.

Например, зная, что для подкормки растений бором, используется 3%-й раствор тетрабората натрия, рассчитывается количество кристаллической буры $Na_2B_4O_7\cdot10H_2O$, которое необходимо для приготовления определенного объема 3%-го раствора тетрабората натрия.

Недостаток меди в почвах приводит к тому, что растения заболевают фитофторой. Для восполнения недостатка данного микроэлемента растения обрабатываются раствором медного купороса. Студентам предлагается рассчитать молярную концентрацию и массовую долю сульфата меди в растворе, приготовленном путем растворения 4,0 г кристаллогидрата сульфата меди (II) $CuSO_4 5H_2O$ в 10 литрах воды.

Магний необходим для образования хлорофилла в листьях растений. Расчетным путем студенты определяют массу кристаллогидрата сульфата магния $MgSO_4 7H_2O$, которую необходимо взять для приготовления 20 литров 3%-го раствора сульфата магния с плотностью 1,03 г/мл.

При изучении темы «Химическая кинетика» уместным будет акцентировать внимание обучающихся на экологическую проблему «закисления» окружающей среды вредными выбросами транспорта, предприятий энергетической отрасли, черной, цветной металлургии. Одной из причин этого процесса является присутствие оксида серы (IV) во вредных промышленных выбросах, который вступает в фотохимическую реакцию, приводящую к образованию серного ангидрида, дающего при взаимодействии с водой сернистую кислоту, которая во влажном воздухе окисляется до серной кислоты. Оксид серы (IV) вызывает заболевания дыхательных путей человека, угнетает рост растений, разрушает строительные материалы. К глобальным экологическим проблемам относятся и кислотные дожди, наносящие ущерб окружающей нас живой и неживой природе, снижающие плодородие почв. Учитывая вышесказанное, необходимо рассчитать константы скорости для реакции оксида серы (IV) с атомарным кислородом [O], если при концентрациях SO_2 0,5 моль/л и [O] 0,12 моль/л скорость реакции равна 0,006 моль / (л/с).

При изучении химии биогенных элементов предлагаемые для решения задачи также повышают экологическую культуру учащихся. В частности, при выполнении самостоятельной работы по данной теме студенты не только рассматривают роль биогенных элементов, их значение для биологических объек-

тов, но и решают задачи, имеющие практическую направленность: 1) залежи самородной серы возникли в результате окисления сероводорода аэробными бактериями. Рассчитать, какой объем сероводорода необходим для образования 100 тонн серы (н. у.); 2) в процессе получения азотных удобрений используется аммиак, который синтезируют из азота и водорода. Определить объем аммиака, который образуется из 250 литров водорода при 40%-ном практическом выходе (н. у.).

Достаточно эффективным методом обучения, по нашему мнению, является кейс-метод – обучение при помощи моделирования реальных ситуаций. Анализируя проблемную ситуацию, студенты учатся работать в команде, находить рациональное решение поставленной задачи. Так, например, в лабораторных условиях предлагается провести эксперимент и связать полученные результаты с процессами, протекающими в почве:

Железо – это микроэлемент, который активно участвует в биохимических процессах, происходящих во время дыхания и фотосинтеза растений, но избыточные концентрации его могут оказывать токсический эффект на растения (замедление роста, некротические пятна на листьях и т.п.).

Известно, что основными формами, в которых данный элемент находится в почве, являются оксиды и гидроксиды, но могут присутствовать также и растворимые соли железа. Ответить на вопрос: почему в кислых почвах содержится больше неорганического железа, чем в нейтральных и щелочных?

Для нейтрализации избыточной кислотности используется такой мелиоративный прием, как известкование почв – внесение в почву карбоната кальция.

Карбонат кальция – нерастворимая соль и, соответственно, не должна реагировать с другими солями. Однако при проведении реакции взаимодействия карбоната кальция с раствором хлоридом железа (III) выпадает осадок бурого цвета, нерастворимый в воде и гидроксиде натрия, но растворимый в соляной кислоте, а также выделяется газ, при этом горящая лучина, помещенная в реакционную пробирку, гаснет.

Ответить на вопрос: что произошло при взаимодействии двух солей, какой газ образовался, что представляет собой бурый осадок? Написать соответствующие реакции. Объяснить, какие процессы пойдут при внесении карбоната кальция в кислые почвы?

Подобные проблемные эксперименты дают возможность студентам агрономического факультета более глубоко проникать в сущность процессов, происходящих в природе, стимулируют формирование их экологической культуры.

В качестве выводов отметим следующее.

1. Разработана и внедрена в образовательный процесс агрономического факультета Алтайского ГАУ система формирования химико-экологических знаний. Выбраны отдельные темы курсов «Химия неорганическая и аналитическая», «Химия физическая и коллоидная», в рамках которых апробирована данная система.

2. Исследование влияния экологической составляющей на усвоение химических знаний показало, что выполнение эколого ориентированных лабораторных работ, решение задач, имеющих экологическую составляющую, повышает мотивацию студентов к изучению дисциплин химического цикла, а также степень заинтересованности в получении профессиональных знаний.

3. В группах, выбранных для апробации разработанных методических указаний по выполнению эколого ориентированных лабораторных работ, заданий для самостоятельной работы, наблюдалось повышение профессиональной компетентности по сравнению с контрольной группой. Степень влияния химических дисциплин на формирование экологического мышления как одной из надпрофессиональных компетенций, позволяющей повысить конкурентоспособность специалиста аграрной сферы, можно оценить как достаточно высокую.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что многоаспектность экологических проблем требует комплексного подхода для их решения, знаний из различных областей науки, прежде всего химической.

Реализация междисциплинарного подхода, сочетание идей и понятий, входящих в содержание различных естественнонаучных дисциплин, способствуют обобщению экологических идей и понятий, формируют экологическую компетентность будущих специалистов-аграриев. Экологизация процесса обучения химии – науки о веществах и их превращении – обеспечивает достаточно высокий уровень мировоззренческой и профессиональной культуры студента, способствует формированию креативного экологического мышления.

Данное исследование не в полной мере решает проблему экологизации химического обучения и будет продолжаться в рамках курсов «Химия органическая», «Агрохимия».

Библиографический список

1. Назаренко В.М. *Система непрерывного экологического образования в средней и высшей школе (химический аспект образования)*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1994.
2. Мамедов Н.М. Основания экологического образования. *Экологическое образование*. 2001; № 3: 4 – 8.
3. Гильмиярова С.Г. *Экологическое образование теоретические и практические подходы*. Уфа: Восточный университет, 1999.
4. Файрушина С.М. *Формирование экологической культуры студентов педагогических вузов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2007.
5. Павлова С.А. *Формирование и развитие экологической компетентности школьников при изучении химии*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
6. Довбыш С.А., Панова Е.В. Активное обучение как фактор формирования профессиональных и надпрофессиональных навыков выпускника. *Навыки вне профессий:* сборник докладов Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: СПбУТУиЭ, 2021: 285 – 290.
7. Каххаров Ш. *Над-профессиональные компетенции и управление ими*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nad-professionalnye-kompetentsii-i-upravlenie-imi/pdf
8. Довбыш С.А., Оствальд Г.В. Роль химического эксперимента в образовательном процессе вуза. *Аграрная наука – сельскому хозяйству:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Барнаул: РИО АГАУ, 2016; Кн. 1: 71 – 73.
9. Ляпина О.А., Жукова Н.В., Панькина В.В., Алямкина Е.А., Сухарева Ю.М. Реализация экологического подхода в обучении химии. *Современные проблемы науки и образования.* 2019; № 4: 70.

References

1. Nazarenko V.M. *Sistema nepreryvnogo `ekologicheskogo obrazovaniya v srednej i vysshej shkole (himicheskij aspekt obrazovaniya)*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.
2. Mamedov N.M. Osnovaniya `ekologicheskogo obrazovaniya. *`Ekologicheskoe obrazovanie*. 2001; № 3: 4 – 8.
3. Gil'miyarova S.G. *`Ekologicheskoe obrazovanie teoreticheskie i prakticheskie podhody*. Ufa: Vostochnyj universitet, 1999.
4. Fajrushina S.M. *Formirovanie `ekologicheskoj kul'tury studentov pedagogicheskih vuzov v processe izucheniya estestvennonauchnyh disciplin*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2007.
5. Pavlova S.A. *Formirovanie i razvitie `ekologicheskoj kompetentnosti shkol'nikov pri izuchenii himii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
6. Dovbysh S.A., Panova E.V. Aktivnoe obuchenie kak faktor formirovaniya professional'nyh i nadprofessional'nyh navykov vypusknika. *Navyki vne professij:* sbornik dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: SPbUTUi`E, 2021: 285 – 290.
7. Kahharov Sh. *Nad-professional'nye kompetencii i upravlenie imi*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nad-professionalnye-kompetentsii-i-upravlenie-imi/pdf
8. Dovbysh S.A., Ostval'd G.V. Rol' himicheskogo `eksperimenta v obrazovatel'nom processe vuza. *Agrarnaya nauka – sel'skomu hozyajstvu:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: RIO AGAU, 2016; Kn. 1: 71 – 73.
9. Lyapina O.A., Zhukova N.V., Pan'kina V.V., Alyamkina E.A., Suhareva Yu.M. Realizaciya `ekologicheskogo podhoda v obuchenii himii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2019; №: 70.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 377.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-151-153

Zavrazhnov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia)*

Nikolaeva L.V., *teaching assistant, Service and Tourism Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr 1982@yandex.ru*

Stolyarova E.V., *teaching assistant, Service and Tourism Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia)*

POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE IN THE TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS. Interest in the topic under study is determined by the fact that in modern conditions, professional culture determines the degree of readiness of a specialist to solve professional problems, being an integral characteristic of his personal and professional qualities. Accordingly, the importance of studying the process of forming the professional culture of future social workers will make it possible to determine the main opportunities for this in the course of obtaining higher education.

The article analyzes a problem of pedagogical support for the formation of professional culture and examines the specifics of work in this direction on the basis of the Psychological and Pedagogical Faculty of the Arzamas branch of the State University n.a. N.I. Lobachevsky. The study of these issues will make it possible to determine ways to improve the process of forming a professional culture in the preparation of students of higher educational institutions.

Key words: **professional culture, pedagogical support, social work, professional training, competencies, professional and personal qualities, independent work of students, research activities, professional activities.**

***В.В. Завражнов**, канд. пед. наук, доц., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас*
***Л.В. Николаева**, асс., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr 1982@yandex.ru*
***Е.В. Столярова**, асс., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас*

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Интерес к исследуемой теме определяется тем, что в современных условиях профессиональная культура отражает степень готовности специалиста к решению профессиональных задач, являясь интегральной характеристикой его личных и профессиональных качеств. Соответственно, важность изучения процесса формирования профессиональной культуры будущих социальных работников позволит определить основные возможности для этого в ходе получения высшего образования. В статье анализируется проблема педагогического обеспечения формирования профессиональной культуры и исследуется специфика работы в данном направлении на базе психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Изучение данных вопросов позволит определить пути совершенствования процесса формирования профессиональной культуры при подготовке студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: **профессиональная культура, педагогическое обеспечение, социальная работа, профессиональная подготовка, компетенции, профессиональные и личностные качества, самостоятельная работа студентов, исследовательская деятельность, профессиональная деятельность.**

Актуальность исследуемой проблемы определяется той ролью, которую стала играть профессиональная культура за последнее десятилетие в совокупности требований, предъявляемых к сотрудникам. Интерес в данном случае вызывают, во-первых, стабильно высокий темп социального развития, который постоянно порождает все новые задачи профессиональной деятельности, во-вторых, растущие требования работодателей к опыту сотрудников, принимаемых на работу. Эти тенденции отмечаются и в социальной работе, поскольку специалисты данной сферы постоянно сталкиваются с проблемами разных групп населения, требующими разработки новых подходов и технологий. Все это определяет высокую значимость формирования профессиональной культуры социальных работников в ходе профессиональной подготовки как необходимого условия эффективного решения задач, возникающих в ходе социального обслуживания населения. Цель исследования заключается в изучении возможностей педагогического обеспечения формирования профессиональной культуры при подготовке будущих социальных работников. В соответствии с поставленной целью в работе решается ряд задач:

– проанализировать определения профессиональной культуры в научной литературе и выявить специфику профессиональной культуры социальных работников;

– определить содержание проблемы педагогического обеспечения формирования профессиональной культуры;

– выявить возможности педагогического обеспечения формирования профессиональной культуры при подготовке будущих социальных работников. Научная новизна исследования заключается в том, чтобы определить значение педагогического обеспечения при формировании профессиональной культуры будущих социальных работников. Теоретическая значимость исследования заключается в проведенном анализе сущности проблемы педагогического обеспечения формирования профессиональной культуры будущих социальных работников. Практическая значимость исследования заключается в изучении возможностей педагогического обеспечения формирования профессиональной культуры будущих социальных работников в рамках системы профессиональной подготовки, реализуемой на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

Формирование профессиональной культуры является важным условием успешной интеграции социальных работников в социально-профессиональную структуру современного общества. Теоретическая разработка проблем профессиональной культуры была проведена в работах А.А. Баталова, А.Н. Быстровой, Г.М. Кочетова, А.И. Кравченко, В.Г. Николаева, А.М. Омарова, Р.А. Садыкова, Е.Ю. Сысоевой, Е.В. Чернец, В.Н. Ярской и др. Согласно исследованиям указанных авторов, основу профессиональной культуры составляет общая культура личности, без которой невозможно формирование необходимых ценностей и норм профессиональной деятельности. При этом профессиональная культура личности является относительно обособленным феноменом, что позволяет выделить процесс ее формирования в самостоятельную проблему.

А.Н. Быстрова рассматривает профессиональную культуру как систему, образованную общими и специальными теоретическими знаниями, практическими навыками и умениями, техниками выполнения операций. Данная система позволяет эффективно осуществлять деятельность в различных профессиональных областях. Формирование профессиональной культуры, согласно данной точке зрения, предполагает достижение высокого уровня общей культуры личности и получение специальной подготовки, так как выполнение профессиональной деятельности требует не только знаний и навыков при выполнении операций, но и способности поддерживать отношения с профессиональным сообществом [1].

Согласно А.И. Кравченко, профессиональная культура проявляется в совокупности теоретических знаний и практических умений в конкретных видах труда. Уровень развития профессиональной культуры выражается в квалификации специалиста, которая может быть формальной и реальной. Формальная отражает наличие теоретических знаний, необходимых для данной профессии, а реальная – навыки, умения и опыт деятельности [2].

Е.Ю. Сысоева полагает, что «профессиональная культура – это определенная степень овладения человеком приемами и способами решения профессиональных задач в какой-либо области профессиональной деятельности» [3, с. 8]. Это определение представляется наиболее ценным, поскольку отражает такие характеристики, как наличие профессиональной компетентности, способность анализировать этические проблемы профессиональной деятельности, готовность к принятию самостоятельных решений, потребность в саморазвитии.

Указанные характеристики являются особенно важными при изучении профессиональной культуры социальных работников. Об этом говорит анализ исследований, посвященных данной проблеме. Так, А.В. Маряшин считает, что профессиональная культура социального работника характеризуется как система профессиональных ценностей, морально-правовых норм, представлений о значимости деятельности, теоретических знаний, практических умений и опыта деятельности [4].

Н.А. Варгина полагает, что профессиональная культура является интегральной характеристикой личности специалиста, который владеет приемами профессиональной деятельности, понимает свою роль в системе социальной защиты и способен оказывать помощь в преодолении трудностей различным категориям граждан [5].

Н.А. Бочарникова связывает процесс формирования профессиональной культуры социальных работников с усвоением ценностных норм, осмыслением их значимости, реализацией их в практической деятельности и рефлексии результатов. Достижение высокого уровня профессиональной культуры в социальной работе означает способность творчески решать актуальные проблемы на основе полученных знаний и опыта [6].

Педагогическое обеспечение формирования профессиональной культуры будущих социальных работников как научная проблема характеризуется необходимостью организации целенаправленной деятельности всех субъектов профессионального образования для развития профессионального самоопределения студентов и получения ими опыта профессиональной деятельности. Педагогическое обеспечение формирования профессиональной культуры решает задачи усвоения теоретических знаний в сфере социальной работы и приобретения необходимых умений и навыков при прохождении учебной и производственной практики. Большое значение для педагогического обеспечения формирования профессиональной культуры будущих социальных работников имеет организация самостоятельной научно-исследовательской работы студентов [7].

Педагогическое обеспечение не исчерпывается только вопросами организации учебной деятельности, подразумевая необходимость ведения воспитательной работы. Это позволяет дифференцированно подходить к решению проблем профессиональной подготовки будущих социальных работников с учетом их личностных качеств, способностей и возможностей осуществлять различные

виды деятельности. Следовательно, педагогическое обеспечение формирования профессиональной культуры должно быть органично включено в систему подготовки высшего профессионального образования. При этом формирование профессиональной культуры может осуществляться как за счет организации деятельности учебных групп, так и путем оказания индивидуальной помощи студентам.

Организация деятельности учебных групп направлена на создание условий, способствующих развитию учебной, исследовательской и иной самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки. Развитие профессиональной культуры осуществляется в студенческом самоуправлении, поскольку за счет этого у обучающихся развивается способность принимать значимые решения и готовность нести за них ответственность. Индивидуальная помощь оказывается конкретным студентам при возникновении проблем различного характера. Она позволяет преодолевать трудности учебной деятельности, вести более эффективную работу по развитию личностных качеств студентов и формировать у них потребность в саморазвитии [7].

Таким образом, педагогическое обеспечение формирования профессиональной культуры при подготовке будущих социальных работников должно помочь в решении следующих задач: приобретение и развитие компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; развитие личностных и профессионально важных качеств, востребованных в социальной работе; развитие способности анализировать проблемы других людей; формирование потребности в саморазвитии и самосовершенствовании; развитие способности взаимодействовать с социально-профессиональным окружением и другими группами.

Указанные задачи эффективно решаются при осуществлении учебно-воспитательного процесса на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Существующая система деятельности помогает будущим социальным работникам в становлении профессионального самоопределения за счет их введения в профессиональную деятельность и развития знаний о содержании профессии; накоплении опыта первичной профессиональной деятельности; закреплении опыта профессиональной деятельности в ходе учебных занятий; анализе достигнутого уровня профессионального развития. Педагогическое обеспечение формирования профессиональной культуры будущих социальных работников осуществляется по нескольким направлениям.

Первое направление заключается в сопровождении процесса получения профессионального образования. В рамках этого направления ведется разработка заданий для развития способности студентов творчески решать профессиональные задачи. Организация практикумов позволяет сформировать у студентов необходимые компетенции, а также определить проблемы при развитии навыков и умений будущих социальных работников. Сопровождение процесса получения профессионального образования подразумевает ознакомление со спецификой деятельности учреждений социального обслуживания населения и обмен опытом, полученным студентами при освоении профессии. Важную роль играет участие студентов в разработке рекомендаций, направленных на развитие будущих специалистов.

Второе направление заключается в оказании помощи студентам для анализа опыта, полученного при прохождении практики. Он подразумевает оценку студентом собственного профессионального и личностного опыта, полученного в результате прохождения учебной, производственной и преддипломной практик. Для этого разрабатываются задания, и оказывается помощь студентам в оценивании опыта профессионального взаимодействия и своей подготовленности к профессиональной деятельности. Оказание индивидуальной помощи подразумевает поиск ресурсов, способных помочь будущим социальным работникам в решении задач профессионального и личностного роста.

Третье направление включает организацию научно-исследовательской деятельности студентов. Формами реализации работы в рамках данного направления являются конкурсы студенческих научно-исследовательских работ, конференции, семинары и олимпиады. Будущие социальные работники активно участвуют в подготовке этих мероприятий, что позволяет обогатить их первичный профессиональный опыт и закрепить его. Консультации, которые получают студенты при подготовке докладов и научных статей, позволяют расширить объем теоретических знаний и сформировать культуру научно-исследовательской деятельности.

В четвертое направление входит деятельность студенческой психолого-педагогической службы. Она оказывает будущим социальным работникам помощь в подготовке к профессиональному взаимодействию и консультирует их по возникающим вопросам. Кроме этого, студенческая психолого-педагогическая служба осуществляет организацию и сопровождение волонтерской деятельности. В задачи службы также входит подготовка и организация адаптивного и инструктивно-методического лагеря для студентов.

Реализация возможностей педагогического обеспечения формирования профессиональной культуры при подготовке будущих социальных работников в рамках представленных направлений позволяет добиться таких значимых результатов, как достижение высокого уровня компетентности в рамках выбранной профессии; умение планировать свою деятельность и добиваться необходимых результатов; способность действовать в соответствии с морально-этическими принципами социальной работы; развитие навыков взаимодействия с различными социальными партнерами; формирование адекватной оценки себя как профессионала и осознание перспектив своего трудоустройства.

Таким образом, развитие профессиональной культуры социального работника определяет его пригодность для выполнения профессиональных обязанностей, поскольку она подразумевает определенный уровень компетенций и владение способами решения задач. Формирование профессиональной культуры является одной из целей профессиональной подготовки будущих социальных работников. Проблема педагогического обеспечения этого процесса заключается в организации деятельности, направленной на развитие теоретических знаний студентов и получения ими первичного опыта профессиональной деятельности. Исходя из поставленной цели исследования, можно сделать вывод, что возможности педагогического обеспечения формирования профессиональной культуры будущих социальных работников реализуются в ходе профессиональной подготовки на базе психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Данная деятельность включает в себя четыре основных направления работы: сопровождение процесса получения профессионального образования; помощь студентам для анализа опыта, полученного при прохождении практики; организация научно-исследовательской деятельности студентов; деятельность студенческой психолого-педагогической службы. Реализация данных направлений позволяет решать задачи формирования профессиональной культуры будущих социальных работников, однако в условиях возрастающих требований к уровню подготовки специалистов перспективой исследования становится вопрос о поиске новых возможностей для качественного развития профессиональной культуры при подготовке студентов.

Библиографический список

1. Быстрова А.Н. *Мир культуры: (Основы культурологии).* Москва: ИВЦ «Маркетинг», Новосибирск: ООО «Издательство ЮКЭА», 2000.
2. Кравченко А.И. *Культурология:* учебное пособие для вузов. Москва: Академический проект, 2001.
3. Сысоева Е.Ю. *Основы профессиональной культуры:* учебное пособие. Самара: Издательство «Самарский университет», 2016.
4. Маряшин А.В. *Профессиональная культура социальной работы с населением в современной России: социально-философский анализ*. Диссертация … кандидата философских наук. Москва, 2006.
5. Варгина Н.А. *Формирование профессиональной культуры социального работника в процессе непрерывной практики в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
6. Бочарникова Н.А. *Формирование профессиональной культуры социального работника в образовательном пространстве университета*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Чита, 2012.
7. Завражнов В.В. *Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Арзамас, 2010.

References

1. Bystrova A.N. *Mir kul'tury: (Osnovy kul'turologii).* Moskva: IVC «Marketing», Novosibirsk: OOO «Izdatel'stvo YuK`EA», 2000.
2. Kravchenko A.I. *Kul'turologiya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij proekt, 2001.
3. Sysoeva E.Yu. *Osnovy professional'noj kul'tury:* uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'stvo «Samarskij universitet», 2016.
4. Maryashin A.V. *Professional'naya kul'tura social'noj raboty s naseleniem v sovremennoj Rossii: social'no-filosofskij analiz*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2006.
5. Vargina N.A. *Formirovanie professional'noj kul'tury social'nogo rabotnika v processe nepreryvnoj praktiki v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
6. Bocharnikova N.A. *Formirovanie professional'noj kul'tury social'nogo rabotnika v obrazovatel'nom prostranstve universiteta*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chita, 2012.
7. Zavrazhnov V.V. *Pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo samoopredeleniya buduschih pedagogov-psihologov v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Arzamas, 2010.

Статья поступила в редакцию 29.03.22

УДК 37.018.46 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-154-157

Dmitrieva L.M., *Head of Department, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altay State University (Barnaul, Russia), E-mail: rkiasu@mail.ru*
Zikratov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer Samarkand State University (Samarkand, Uzbekistan), E-mail: vik-zikratov@yandex.ru*

ADVANCE SKILL OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A CROSS-BORDER ENVIRONMENT. The article analyzes a problem of professional development of teachers of Russian as a foreign language in conditions of cross-border areas. The need to change the organizational conditions and substantive aspects of additional professional advanced training programs aimed at improving the qualifications of teachers of Russian as a foreign language is stated. The need to update the previously implemented advanced training programs for teachers of Russian studies in the Far and Near Abroad is determined by changes in the current legislation, as well as updating the substantive aspects of advanced training of teachers of Russian studies. The article reveals the structure of an additional professional training program developed with a focus on the real needs of Russian teachers using various educational technologies for advanced training.

Key words: **advance skill, Russian as a foreign language, additional professional program, promotion of Russian and education in Russian abroad, methods of teaching Russian as a foreign language, levels of development of additional professional advanced training program.**

Л.М. Дмитриева*, д-р филол. наук, проф., зав. каф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: rkiasu@mail.ru*
В.В. Зикратов, *канд. пед. наук, Самаркандский государственный университет, г. Самарканд, E-mail: vik-zikratov@yandex.ru*

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ТРАНСГРАНИЧЬЯ

В статье анализируется проблема повышения квалификации учителей русского языка как иностранного в условиях трансграничья. Констатируется необходимость изменения организационных условий и содержательных аспектов дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, направленных на повышение квалификации учителей русского языка как иностранного. Необходимость актуализации реализованных ранее программ повышения квалификации учителей-русистов Дальнего и Ближнего зарубежья определяется изменениями в действующем законодательстве, а также обновлением содержательных аспектов повышения квалификации учителей-русистов. В статье раскрывается структура дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, разработанной с ориентацией на реальные запросы учителей-русистов с использованием различных образовательных технологий повышения квалификации.

Ключевые слова: **повышение квалификации, русский язык как иностранный, дополнительная профессиональная программа, продвижение русского языка и образования на русском за рубежом, методика обучения русскому как иностранному, уровни разработки дополнительной профессиональной программы повышения квалификации.**

Культурное сотрудничество между странами является объективной необходимостью для установления прочных двусторонних и многосторонних отношений. Обмен наукой и образованием является важной частью социального развития и прогресса, в том числе и в сфере повышения квалификации учителей-русистов. Значимость повышения их квалификации обосновывалась следующими позициями:

– в условиях трансграничья (Монголия – Алтай – Казахстан) повышение квалификации учителей и преподавателей русского языка Казахстана и Монголии, где он не имеет статуса государственного, способствовало продвижению русского языка в языковом пространстве стран трансграничного региона Центральной Азии. Это обеспечило повышение качества образования по русскому языку, а в дальнейшем – доступ к качественному образованию и получению высококвалифицированной профессии будущими студентами;

– обеспечение развития методики обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) с точки зрения новых подходов, а также в культурном и научном обмене;

– согласно опросу, проведенному кафедрой, слушателями отмечены недостаточное учебно-методическое обеспечение и необходимость проведения мероприятий по обмену опытом в рамках повышения квалификации учителей и преподавателей русского языка как иностранного на всех уровнях образования.

Эти позиции и определили актуальность нашего исследования по разработке и отбору нового содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации (далее – ДПП ПК) учителей и преподавателей русского языка как иностранного в условиях трансграничья.

Цель исследования заключалась в проектировании дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (далее – ДПП ПК), в том числе нового содержания и технологий повышения квалификации учителей-русистов с учетом требований изменившейся ситуации в мире, вызванной COVID-19. Данная ситуация актуализировала, прежде всего, потребность в выборе адекватных сложившейся ситуации образовательных технологий повышения квалификации учителей-русистов стран ближнего и дальнего зарубежья.

Из заявленной цели логично вытекали следующие задачи: 1) изучение языковой ситуации в отношении русского языка в странах трансграничья; 2) анализ теории и практики организации и содержания повышения квалификации учителей-русистов ближнего и дальнего зарубежья; 3) разработка нового содержания ДПП ПК, ориентированной на преодоление профессиональных дефицитов нормативно-правового, методического и технологического характера.

Целью ДПП ПК является создание условий для повышения профессиональной компетентности учителей-русистов в области преподавания русского языка как иностранного.

В процессе повышения квалификации педагогов-русистов решались следующие задачи:

– оказание методической поддержки учителей русского языка и работников системы образования Казахстана, Китая и Монголии;

– усиление гуманитарного влияния России за рубежом;

– организация и обеспечение межкультурного взаимодействия России, Казахстана и Монголии через проведение научно-методических мероприятий;

– развитие международного сотрудничества с вузами и школами в Казахстане, Китае и Монголии для стимулирования интереса иностранных студентов и школьников к изучению русского языка и русской культуры;

– расширение присутствия русского языка и образования на русском языке в странах трансграничного региона Центральной Азии.

Таким образом, реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для учителей-русистов стран ближнего и дальнего зарубежья с учетом различных моделей организации повышения квалификации обеспечила основу для дальнейшего профессионального и научно-методического сотрудничества на международном уровне.

В профессиональной литературе, освещающей повышение квалификации педагогических кадров, выделяются различные принципы и технологии организации процесса повышения квалификации.

Мы разделяем классификацию принципов непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников, обозначенных З.В. Возговой. Автором данные принципы разделены на три подсистемы. В первую подсистему – принципы, отражающие идеи образования взрослых – вошли принцип непрерывности, диверсификации, синергетический принцип. Принципы, отражающие идеи профессиональной подготовки научно-педагогических кадров (вторая подсистема) включает принципы партисипативности, рефлексивного управления профессиональной подготовкой, принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества. Принципами, отражающими идеи дополнительного профессионального образования (третья подсистема), являются принципы фасилитации, субъектности и элективности [1].

Иные принципы профессиональной подготовки выделены Н. Кох и Т.Н. Пешковой: заинтересованность обучаемого в результатах, подкрепление обучения вознаграждением; сочетание обучения с практикой; осмысленное усвоение учебного материала; сочетание традиционных и современных методов обучения; контроль знаний и корректировка обучения; приближенность теории к реальной рабочей обстановке; обеспеченность процесса обучения материальной и технической базой» [2].

С позиции организации дистанционного сопровождения повышения квалификации (далее – ДСПК), на наш взгляд, важны принципы, обозначенные О.П. Осиповой. Ею выделены такие принципы, как приоритетность педагогического подхода при проектировании образовательного процесса в рамках ДСПК работников образования; системность; синергия; самореализация; педагогическая целесообразность применения ИКТ; отбор содержания повышение квалификации; обеспечение безопасности информации, циркулирующей в системе ДСПК; стартовый уровень образования слушателей; педагогическая готовность работника образования к ДСПК; соответствие технологий обучения; неантагонистический ДСПК существующим формам образования [3]. Данные принципы

в совокупности с другими принципами актуализировались в период пандемии COVID-19.

Нельзя не согласиться и с мнением Д.Ф. Ильясова о важности учета характеристик слушателей при организации повышения квалификации. В частности, автором выделены такие характеристики, как наличие профессиональной подготовки, специальности и высокого уровня преподавания; богатого жизненного и профессионального опыта, опыта учебной деятельности; обладание изначально высокой и конкретной мотивацией к повышению своей квалификации, которая обусловлена возможностью решения профессиональных и личных проблем; стремление к непрерывному практическому применению полученных знаний и умений в практике педагогической деятельности; предъявление повышенных требований к качеству и результатам обучения [4]. Однако в рамках курсового мероприятия для учителей русского языка как иностранного важно учитывать еще две характеристики – это менталитет слушателя и его языковая картина мира.

М.Н. Кох и Т.Н. Пешковой выделены факторы, определяющие специфику возрастных информационных запросов. К таким запросам относятся следующие: потребность взрослого обучаемого в обосновании (смысле) получаемой информации, потребность взрослого обучаемого в самостоятельности; непременная практическая направленность получаемой взрослым в процессе обучения информации и др. [2].

По результатам исследования и анализа курсового мероприятия Аваковой Э.Р. отмечено, что: 1) курсовое обучение становится объектом исследования русистов разных стран мира и не теряет своей актуальности; 2) курсовые мероприятия по русскому языку как иностранному предлагаются различными вузами РФ. В их содержание входят теоретическая и практическая часть; 3) содержание курсового мероприятия перекликается содержательно с дополнительными профессиональными программами профессиональной переподготовки. На основе SWOT-анализа автором выделены сильные и слабые стороны находящихся в открытом доступе программ по методике преподавания русского как иностранного, реализуемых вузами Республики Армения [5].

Таким образом, при организации повышения квалификации учителей-русистов стран ближнего и дальнего зарубежья, необходимо учитывать базовые принципы, влияющие на отбор содержания и условия организации курсового мероприятия и технологии его реализации, а также характеристики слушателей при организации повышения квалификации.

Методологическими основаниями проектирования ДПП ПК послужили идеи андрогогики (Б.Р. Мандель [6], С.И. Змиёв [7], Д.Ф. Ильясов [4] и другие), технологии обучения взрослых (О.В. Павлова [8], С.С. Панарина [9] и другие).

Одним из факторов, способствующих разработке ДПП ПК, является ориентация на: а) целевую аудиторию и б) заявку организации-партнера или органов управления образованием. В условиях пандемии COVID-19 таким основанием является заявка вузов-партнеров на повышение квалификации преподавателей РКИ, с одной стороны, с другой – реализуемые Россотрудничеством мероприятия, направленные на поддержку и продвижение русского языка в странах дальнего и ближнего зарубежья.

Методология разработки ДПП ПК «Современные методики обучения РКИ с использованием медийных технологий в поликультурной среде», реализованная на нашей кафедре, условно может быть представлена четырьмя уровнями: нормативно-правовым; технологическим; содержательным; мониторинговым.

Правовыми и нормативными актами, регламентирующими разработку ДПП ПК «Современные методики обучения РКИ с использованием медийных технологий в поликультурной среде», являются:

– ст. 76 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [10]. В соответствии с п. 4 данной статьи в рамках реализации программы повышения учителя-русисты повысили свой профессиональный уровень в области преподавания русского языка как иностранного, а также систематизировали методы применения дистанционного образования. Ст. 16 данного закона закреплено право образовательной организации использовать электронное обучение, дистанционные образовательные технологии;

– приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [11]. Данным приказом определены требования к слушателям в части уровня образования и структуре ДПП ПК, ее минимальный объем, обязательность итоговой аттестации, формы организации занятий и другие аспекты;

– в модуле «Предметное обучение. Русский язык» приказа Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» отмечено, что одним из профессиональных умений педагога является владение методами и приемами обучения русскому языку, в том числе как не родному [12]. Данное умение логично вписывается в методику преподавания русского языка как иностранного и, следовательно, его развитие будет являться одной из задач реализации программы.

На технологическом уровне основой для разработки ДПП ПК послужили работы Д.Ф. Ильясова [4], С.И. Змиёва [7], С.С. Панариной [9] и др.

В психолого-педагогической и методической литературе представлены различные трактовки термина «технология», в т.ч. такие как педагогическая технология, технология обучения взрослых, технологии развивающего, проблемного и дифференцированного обучения и т.д. Под технологией обучения взрослых, согласно С.И. Змеёву, понимается «система научно обоснованных действий всех, но прежде всего активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения» [7]. Этого же определения придерживается и О.В. Павлова [8]. Другое определение приводит авторский коллектив под руководством М.Г. Романцова. Ученые считают, что «технология обучения взрослых – это система научно обоснованных андрагогических принципов обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленной цели обучения» [13]. Педагогическая технология, по мнению В.М. Монахова, – «это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [6]. В нашем исследовании мы опираемся на определение С.И. Змеёва.

Содержательный уровень определялся целью и конкретными решаемыми задачами модуля. Основное содержание ДПП ПК раскрывалось в реализованных модулях:

– модуль 1. Русский язык в современной языковой ситуации: международное взаимодействие и образовательные проекты;

– модуль 2. Нормативные, правовые и методические аспекты разработки и реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан по РКИ;

– модуль 3. Специфика преподавания РКИ с учетом направленности общеобразовательных программ;

– модуль 4. Востребованные методы и подходы преподавания РКИ в поликультурном пространстве и в условиях билингвизма;

– модуль 5. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному: лингвометодические основы создания и практика функционирования;

– модуль 6. Моделирование обучению РКИ в условиях взаимодействия языка и культуры: русский язык, русская литература, страноведение;

– модуль 7. Планета РКИ: методики проблемного обучения в сети Интернет.

Для примера приведем характеристику содержания отдельных модулей. В рамках модуля 2 слушатели знакомились с основными нормативными документами, регламентирующими разработку и реализацию дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан по РКИ (например, приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [14]). Далее – с опорой на требования вышеуказанного приказа и Федерального государственного стандарта среднего общего образования [15] к структуре рабочей программы учебного предмета «Русский язык как иностранный». При этом в совместной работе преподавателя и слушателей определяется содержание каждого раздела обучения русскому языку по областям (например, русский язык, математика, биология и т.д.). Далее в модуле 3 конкретизируются модели, методы и приемы обучения РКИ с учетом направленности дополнительных общеобразовательных программ, а также уровней владения русским языком как иностранным и требований к ним [16].

Важным аспектом при реализации содержательного блока ДПП ПК стал выбор методов и приемов ее реализации. К таким методам и приемам мы отнесли лекции, ситуационные задания (кейсы), деловые/ролевые игры, «мозговой» штурм, тестовые методики, методы проблемного обучения, работа в группе и др.

На четвертом, мониторинговом уровне работа осуществлялась по трем направлениям – мониторинг на входе, мониторинг результатов освоения слушателями содержания модулей, мониторинг на выходе.

Основная цель мониторинга на входе – выявление ожиданий и профессиональных затруднений слушателей, а также их мотивация (ведущий метод – анкетирование).

Мониторинг результатов освоения обучающимися содержания модулей осуществлялся с использованием кейс-тестинга, case-study (кейсы), анкетирования, практических работ и т.д. В результате обработки полученных данных нами прослеживалась индивидуальная траектория освоения слушателем программы.

Мониторинг на выходе осуществлялся с целью изучения удовлетворенности слушателей содержанием и организацией курсов повышения квалификации, а также соотнесения запросов на входе и полученных результатов на выходе. Основным методом является анкетирование.

Таким образом, разработка ДПП ПК условно представлена четырьмя уровнями – нормативно-правовой, технологический, содержательный, мониторинговый.

Реализация курсового мероприятия осуществлялась в условиях образовательной организации – Алтайского государственного университета – в очном формате. Организатором курсов повышения квалификации выступил Департамент Администрации Губернатора и Правительства Алтайского края по внешним связям и протоколу.

Категория слушателей – учителя и преподаватели РКИ Республики Казахстан.

Оценку реализации ДПП ПК мы осуществляли через экстраполяцию отличительных черт педагогической технологии – универсальность, независимость, тиражируемость, управляемость, системность выбора компонентов [6].

В результатах внутренней экспертизы данной программы отмечены такие позиции, как:

– универсальность. Содержание каждого реализуемого модуля информационно наполнено и может транслироваться на аудиторию учителей русского языка как иностранного;

– независимость от квалификации и личности учителя и других факторов организации учебного процесса;

– уровни разработки программы тиражируемы, позволяют обеспечить ее воспроизводимость на других кафедрах и категориях педагогических работников, а также получение адекватных результатов;

– управляемость учебным процессом на основе внутренней связи модулей программы и алгоритмизации мониторинговых исследований;

– системность выбора компонентов проявляется в обновлении содержания модулей, с одной стороны, а с другой – в заинтересованности слушателей к их содержанию, учете менталитета и языковой картины мира слушателя.

Дополнительной позицией экспертизы ДПП ПК стала ее экстраполируемость на другие категории слушателей в части модульного построения, организации мониторинга курсового мероприятия.

Анкетирование участников курсового мероприятия учителей русского языка как иностранного по теме «Русский язык как иностранный и современные образовательные технологии» на входе дало следующие результаты:

– трудность формулировки цели собственного участия выявлена у 33,3%. У остальных (66,7%) – преобладание знаниевого компонента, связанного с освоением новых методик преподавания русского языка как иностранного или систематизацией имеющихся знаний;

– участие в курсах повышения квалификации – добровольное (100,0%);

– ожидание практико-ориентированных занятий в рамках ДПП ПК (100,0%).

На выходе нами получены следующие результаты:

– смогли обозначить или скорректировать свою цель в повышении квалификации – 100,0%;

– отмечена практикоориентированность курсового мероприятия – 100,0%. Практикоориентированность курсов повышения квалификации была достигнута за счет посещения уроков русского языка в массовой школе, а также – музея им. Р. Рождественского. Учителя приняли участие в групповом анализе урока в школе, а в музее, кроме лекции о жизни и творчестве Р. Рождественского, была представлена технология организации онлайн-экскурсии в любой музей и ее включение в уроки литературы;

– использование современных методов обучения взрослых (87,0%) и другие результаты.

Результаты реализации ДПП ПК были обсуждены на заседании кафедры, а также на учебно-методического совете Алтайского государственного университета.

По результатам обсуждения были приняты процессуальные решения:

– признать работу кафедры по повышению квалификации учителей-русистов удовлетворительной (шкала «удовлетворительно – неудовлетворительно»);

– актуализировать содержание ДПП ПК с учетом изменившегося заказа вузов-партнеров и Россотрудничества.

К ограничивающим факторам организации дистанционного повышения квалификации учителей-русистов и преподавателей РКИ ближнего и дальнего зарубежья, на наш взгляд, можно отнести: а) разницу во времени (не всегда слушателям удобно осуществить подключение к занятию в назначенное время); б) трудности с регистрацией на предлагаемых вузом платформах, особенно у слушателей дальнего зарубежья (например, Китай), а также отдельная оплата за их использование; в) психологические трудности (например, особенности восприятия информации в разнонациональных группах; особенности менталитета и языковой картины слушателя и другие).

Таким образом, повышение квалификации учителей русского языка как иностранного в трансграничных регионах (Монголия – Алтай – Казахстан), а также ближнего и дальнего зарубежья (Китай, Узбекистан, Кыргызстан, Таджикистан) – одна из задач продвижения русского языка в центральноазиатских странах.

Анализ теоретических, нормативных и правовых источников позволил выделить основания для отбора содержания с его дальнейшим включением в программу и обеспечить практикоориентированность занятий. Считаем важным отметить, что отсутствие в профессиональной литературе единого понимания термина «технология» позволяет авторам трактовать его применительно к сфере их научных интересов.

Изучение принципов, подходов и технологий к организации процесса повышения квалификации учителей-русистов, их профессионально-личностных характеристик позволило нам добавить еще две важные позиции – менталитет и языковая картина мира слушателей.

Работа по проектированию ДПП ПК условно представлена четырьмя уровнями – нормативно-правовым, технологическим, содержательным, мониторинговым. При этом перед командой разработчиков были поставлены конкретные задачи, ориентированные на достижение реального результата как разработки, так и реализации программы. Так, понимание теоретического материала и нормативно-правовых требований позволило структурировать программу, а также в дальнейшем отобрать адекватные методы и приемы ее реализации, формы организации занятий со слушателями. Важность мониторинговых исследований, например, по схеме «вход – выход», позволила дать реальную оценку курсовому мероприятию и внести коррективы как в содержание программы, так и в выбор технологии обучения в рамках конкретного модуля.

Реализованная нами программа имеет такие отличительные черты, как универсальность, независимость, тиражируемость, управляемость, системность выбора компонентов.

Четкое понимание поставленных задач позволит разработчикам конкретизировать содержание каждого модуля ДПП ПК, подобрать адекватные методы контроля освоения содержания и получения обратной связи.

Библиографический список

1. Возгова З.В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников. *Современные проблемы науки и образования*. 2011; № 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=4661
2. Кох М.Н., Пешкова Т.Н. *Основы педагогики и андрагогики*: учебное пособие. Краснодар: КубГАУ, 2015.
3. Осипова О.П. Принципы и закономерности дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования. *Наука и школа*. 2012; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-i-zakonomernosti-distantsionnogo-soprovozhdeniya-povysheniya-kvalifikatsii-rabotnikov-obrazovaniya
4. Ильясов Д.Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров. *Вестник ТГПУ*. 2010; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obucheniya-pedagogov-v-uchrezhdenii-povysheniya-kvalifikatsii-kadrov
5. Авакова Э.Р. Курсовое обучение русскому как иностранному в республике Армения на современном этапе. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2019; № 193. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kursovoe-obuchenie-russkomu-kak-inostrannomu-v-respublike-armeniya-na-sovremennom-etape
6. Мандель Б.Р. *Андрагогика: история и современность, теория и практика*: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017.
7. Змеёв С.И. *Технология обучения взрослых*: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 Педагогика и психология, 033400 Педагогика. Москва: Academia, 2002.
8. Павлова О.В. Современные технологии обучения взрослых в системе непрерывного образования. *Человек и общество*. 2016; № 2 (47). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tehnologii-obucheniya-vzroslyh-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya
9. Панарина С.С. Педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ. *Сибирский педагогический журнал.* 2017; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-organizatsii-sovmestnoy-uchebnoy-deyatelnosti-vzroslyh-slushateley-dopolnitelnyh-professionalnyh-programm
10. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: https://base.garant.ru/70291362/
11. *Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 01.07.2013 № 499. Available at: https://base.garant.ru/70440506/
12. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. Available at: https://base.garant.ru/70535556/
13. Романцов М.Г. и др. *Новые педагогические парадигмы. Вопросы дидактики и компетентность*: справочник в помощь преподавателю медицинского вуза и колледжа Москва: Академия естествознания, 2012 Available at: https://monographies.ru/ru/book/view?id=153
14. *Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. № 1304. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70805592/
15. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/
16. *Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255. Available at: https://base.garant.ru/70679090/

References

1. Vozgova Z.V. Principy nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii nauchno-pedagogicheskih rabotnikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2011; № 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=4661
2. Koh M.N., Peshkova T.N. *Osnovy pedagogiki i andragogiki*: uchebnoe posobie. Krasnodar: KubGAU, 2015.
3. Osipova O.P. Principy i zakonomernosti distancionnogo soprovozhdeniya povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2012; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-i-zakonomernosti-distantsionnogo-soprovozhdeniya-povysheniya-kvalifikatsii-rabotnikov-obrazovaniya
4. Il'yasov D.F. Organizaciya obucheniya pedagogov v uchrezhdenii povysheniya kvalifikacii kadrov. *Vestnik TGPU*. 2010; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obucheniya-pedagogov-v-uchrezhdenii-povysheniya-kvalifikatsii-kadrov
5. Avakova `E.R. Kursovoe obuchenie russkomu kak inostrannomu v respublike Armeniya na sovremennom `etape. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2019; № 193. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kursovoe-obuchenie-russkomu-kak-inostrannomu-v-respublike-armeniya-na-sovremennom-etape
6. Mandel' B.R. *Andragogika: istoriya i sovremennost', teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya obuchayuschihsya v magistrature. Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2017.
7. Zmeev S.I. *Tehnologiya obucheniya vzroslyh*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po special'nostyam: 031000 Pedagogika i psihologiya, 033400 Pedagogika. Moskva: Academia, 2002.
8. Pavlova O.V. Sovremennye tehnologii obucheniya vzroslyh v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Chelovek i obschestvo*. 2016; № 2 (47). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tehnologii-obucheniya-vzroslyh-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya
9. Panarina S.S. Pedagogicheskaya model' organizacii sovmestnoj uchebnoj deyatel'nosti vzroslyh slushatelej dopolnitel'nyh professional'nyh programm. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2017; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-organizatsii-sovmestnoy-uchebnoy-deyatelnosti-vzroslyh-slushateley-dopolnitelnyh-professionalnyh-programm
10. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: https://base.garant.ru/70291362/
11. *Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 01.07.2013 № 499. Available at: https://base.garant.ru/70440506/
12. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n. Available at: https://base.garant.ru/70535556/
13. Romancov M.G. i dr. *Novye pedagogicheskie paradigmy. Voprosy didaktiki i kompetentnost'*: spravochnik v pomosch' prepodavatelyu medicinskogo vuza i kolledzha Moskva: Akademiya estestvoznaniya, 2012 Available at: https://monographies.ru/ru/book/view?id=153
14. *Ob utverzhdenii trebovanij k osvoeniyu dopolnitel'nyh obscheobrazovatel'nyh programm, obespechivayuschih podgotovku inostrannyh grazhdan i lic bez grazhdanstva k osvoeniyu professional'nyh obrazovatel'nyh programm na russkom yazyke*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 3 oktyabrya 2014 g. № 1304. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70805592/
15. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/
16. *Ob utverzhdenii urovnej vladeniya russkim yazykom kak inostrannym yazykom i trebovanij k nim*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 aprelya 2014 g. № 255. Available at: https://base.garant.ru/70679090/

Статья поступила в редакцию 20.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-157-159

***Kremleva Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Technical University n.a. Lomonosov (Barnaul, Russia), E-mail: kremlevajuliya@mail.ru*
***Romanova T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sakharova2018@yandex.ru*
***Kulakova T.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: coolak@mail.ru*

THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING ON STUDENTS' MOTIVATION. The development of educational process in the XXI century is closely connected not only with the introduction of new pedagogical technologies, but also with the replacement of all lectures and part of the seminars with online classes. The article examines the influence of distance learning on the change in the quality of education, on the choice of educational technologies used. It finds the most effective options for solving the problems that have arisen and ways to reduce the negative impact of distance learning on students of the three universities. The article reveals and analyses the causes and consequences of decreased learning motivation caused by distance learning and offers the most effective ways to increase learning motivation through the use of personally-oriented technologies in distance learning. The authors also show pros and cons of distance learning. The research gives an opportunity to develop guidelines on the use of personality-oriented technologies in the study of the humanities in distance learning at universities.

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

***Ю.В. Кремлева,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный технический университет, г. Барнаул, E-mail: kremlevajuliya@mail.ru*
***Т.А. Романова,** канд. филол. наук, доц., Алтайский лингвистический институт АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: sakharova2018@yandex.ru*
***Т.А. Кулакова,** канд. филол. наук, доц., Алтайский филиал РАНХиГС, г. Барнаул, E-mail: coolak@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ

Развитие образовательного процесса XXI века связано с внедрением новых педагогических технологий, а также с замещением лекций и практических занятий онлайн-занятиями. В статье рассмотрено влияние дистанционного обучения на качество образования, мотивацию студентов, на выбор применяемых образовательных технологий. Авторами отмечается снижение мотивации при длительном использовании данной формы обучения. В статье описаны преимущества и недостатки дистанционного обучения, показаны причинно-следственные связи возникших проблем при данном обучении. Авторы предлагают наиболее эффективные варианты решения возникших проблем и негативных последствий дистанционного обучения у студентов трех вузов г. Барнаула. После проведенного исследования были составлены и обоснованы рекомендации применения личностно ориентированных технологий при дистанционном обучении.

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

In March 2020 due to the pandemic university students shifted to distance learning. For many teachers and students this form of education turned out to be new or was previously applied to a limited extent. The experience gained during this year requires a rethinking not only of the content of the subjects taught, but also of the teaching technologies used by teachers earlier. The shift to distance learning revealed a gap between network technologies and traditional education. Of course several scientific works have been devoted to the problems of distance education. Bolotova K.P., Gilmutdiniva N. A., Polozhentseva I. V. examine the influence of distance learning on the change in the quality of education. Shutenko A.I., Loginova N.S. analyses the causes and consequences of decreased learning results caused by distance education. But there are still a lot of problems to solve. The question arose of combining digital technologies with new pedagogical technologies, as well as the question of preserving the integrity of the pedagogical process.

To study distance-learning related problems, an empirical study was carried out in three state universities of Barnaul which switched to this form of education for the period of more than a year due to the difficult epidemiological situation in Altai Krai. As a result of the analysis of the data obtained in the course of the study**, the hypothesis** was confirmed that the majority of respondents experiencing distance learning changed not only their motivation, but also their views on the role of the teacher in the educational process. A splitting of the integrity of the pedagogical process was also noted. Undoubtedly, it is the goal set by the teacher and the specific features of the studied subject that will determine the choice of means and technologies, ensure the

unity of the form and content of the pedagogical process, taking into account the individual development trajectory of a university student. The **practical significant** is the next: the research carried out gave the authors the opportunity to develop the guidelines on the use of personality-oriented technologies in the study of the humanities in distance learning at a university.

Problem statements.

The separation of learners and teachers by time and space and the transition to the use of network technologies led to various difficulties in the educational process. In addition to technical problems (lack of the necessary equipment for students and teachers, power outages, Internet connection problems, freezing due to overload of technical platforms of universities, etc.), time zone differences when agreeing on the time of classes and consultations, university teachers faced the difficulties implementing the same pedagogical technologies that previously proved their efficiency.

The first months of distance learning were described by the students as the hardest period due to the lack of non-verbal communication and emotional messages, the distortion of verbal communication, the absence of many previously used technologies, the impossibility of complete self-actualization in a new academic environment. Online learning and online interaction has split the integral educational process, significantly transforming the educational work in the university.

It was also noted that distance learning often upset the work-life balance and violated the basic principles of a healthy lifestyle, which had previously been promoted in the universities of Barnaul. This led to a decrease in stress resistance, motivation and quality of education in universities.

The relevance of this and other problems led us to the decision to conduct a study among students of three universities to clarify **hypotheses** about the consequences of the transition to distance learning. We assume that the change in the implemented pedagogical technologies has led to a decrease in students' motivation. Self-actualization and personal development began to be perceived by the students as unattainable in the new academic environment; living in the digital world of network technologies force students to postpone their life missions and priorities for the uncertain future**.**

The study focuses on the following issues: the main problems that the students of three non-humanitarian universities faced in the distance learning period; the connection between these problems and decreased learning motivation of students studying humanities in non-humanities universities; the most effective options for solving the problems that have arisen and ways to reduce the negative impact of distance learning on students of the three universities. The purpose of the study is to reveal and analyse the causes and consequences of decreased learning motivation caused by distance learning and to offer the most effective ways to increase learning motivation through the use of personally-oriented technologies in distance learning

Research Methods

- Structural analysis was applied to characterize the main components of the used technologies and to describe the specifics of distance learning.
- Synthesis method was used to identify the common features in the study of humanities in universities during the pandemic period in the Russian Federation.
- Questionnaire method was used to collect empirical information about the problems of distance learning. Please replace this text with context of your paper.

Findings.

To analyze and confirm the previously stated problems in distance learning, the questionnaire "The influence of distance learning on the motivation of students of non-humanitarian specialties" was developed. The questionnaire surveyed 360 people who had to switch to distance learning during the pandemic period.

When asked about changes in motivation during distance learning, 41% of students answered that it decreased, 30% – said that it increased, and 29% of respondents noted that their motivation has not changed. Only 28% of students had extrinsic positive motivation. Extrinsic negative motivation was not significant, some of the students found it difficult to answer. In spite of the fact that 69% of respondents had a positive attitude to distance learning, only 40% chose distant learning as the main form of getting education. The main reason for this is decreased learning motivation found in 41% of students who stated that the quality of education has dropped. Learning motivation of students also depended on goal-setting and learning outcomes confirmed by successful.

The decline in the quality of teaching-learning process occurred against the background of an increase in the amount of workload and time spent on home assignment (noted by 48% of students). Only 39% of the respondents wrote that home assignments took less time than they did with full-time education. 55% of students faced the requirement to do a lot of homework to tight deadlines. Only 16% of students noticed the absence / minimization of creative tasks, and 14% were alarmed by the general decrease in the number of tasks. 21% of students felt uncomfortable because of the absence or a significant reduction of in-person interaction with classmates. Peer interaction was reduced to the exchange of information about the organization of classes and home assignments. During the period of distance learning students lost interest and the ability to collaborate with their peers. This competence is one of the priorities in teaching the humanities.

Distance learning forced the teachers to think of new tools and methods to make the learning process efficient. Students noted that interactive tasks and problem-solving activities were used as well as more traditional teaching methods. Nevertheless, for 74% of students offline home assignments were difficult to complete due to the following reasons: inability to understand subject issues, lack of the desire to do the task, concentration problems and poor ability to recall badly understood information. That led to the decrease of learning motivation and as a consequence to the decrease in the quality of acquired knowledge.

Also, 78% of the students asked mentioned that their health had worsened. 28% of them pointed out that they started feeling tired more often after having shifted to distance learning. They began to experience different kinds of health disorders such as headaches, backaches, pains in their necks, heart problems, etc. more frequently. 23% of the respondents said their eyesight had turned weaker. 29% of the students described their psychological health as having become poorer. At the same time 49% of the students participated in the survey did not have any health problems. It means that 51% of all the students asked experienced physical and mental health disorders during the period of distance learning. These figures can serve as quite a serious argument against distance learning being used overall, full-time and on a long-term basis. Students' motivation and the quality of education in general were influenced greatly by the health problems mentioned above as well as students' mental state in the situation of the lockdown accompanied by some difficulties to get medical help during the first and the second pandemic waves.

The control over the load as well as choosing the form and the content were performed by the teachers during the period of distance learning. That was the time when not only them but also the students reconsidered their role, significance and responsibilities in the learning process. It may be illustrated by the following results of the survey: 36% of the respondents supposed that teachers did not have to fulfill any additional functions and the only thing they were to do was to know their subject well which means to provide the students with good knowledge of the subject taught. Though 34% of the students questioned thought a teacher should become the one who inspires making the situations of success and creating psychologically comfortable atmosphere. 25% of the survey participants stated that university teachers should be qualified enough to offer consulting services and only 20% of the respondents found the question difficult to answer. The results of the survey focus our attention on the reasons of the decrease of students' motivation and stress out the fact that the use of POT is absolutely necessary even when teaching is performed online.

It should be mentioned that distance teaching have changed the conditions of the implementing of teaching techniques. Teachers were not able to fully use the methods they used to employ before. Information technologies applied in distance teaching allowed university lectures to take into consideration the difference in students' level of knowledge but at the same time being extremely time consuming together with digital inequality the participants of the process these technologies are aimed neither at a student's individual development, nor at them gaining necessary skills [1]. It should not be forgotten that academic information turns into real knowledge if it is filled with some personal meaning and correlates with students' values.

The emotional and other components of POT were transformed by the humanities teachers while shifting to distance teaching. The emotional component of teaching process binds external actions and cognitive processes with the inner state of a personality. It is reflected not only in the emotions but also in the feelings of students. This component influences students' motivation and consequently raises the quality of teaching [2].

After distance learning was introduced in 2020–2021 the teachers noticed that the students lacked positive emotions due to the prevalence of unassisted students' work when they had to gain knowledge and develop their professional skills independently from the teachers. The students noted the significance of emotional and psychological contact with other students and the sense of belonging to their university group. All that was lost at that period which also influenced their motivation greatly.

Undoubtedly distance learning provides good results when students are highly motivated. The same if true for post-graduates. This form of studying is quite efficient concerning academic research performed by students. Together with personality-oriented methods distance teaching gives more opportunities for information exchange between a teacher and a student. It also encourages the latter to be a creative and an independent researcher.

To eliminate negative consequences which were mentioned by the students in the survey conducted by the university a lecturer in case of distance teaching should be able to offer various tasks aimed at differentiating the level of knowledge and based on students' peculiarities and their individual needs. To reduce the number of negative consequences of the total shift to distance teaching a humanities teacher should be skillful enough to set a comprehensible goal significant for everybody. He/she should know how to specificate the tasks given both to the whole group and to each individual, they should also be able to see cause-and-effect relations and to have good analytic and prognostic skills. Personality-oriented technology (POT) allows a teacher to act as an inspirer, a co-author and a supervisor. Junior students should be taught to choose relevant information rather than to search for it. They should also be taught to work with the text, to see the ties between the material learnt and their future profession, to set the aim and divide it into intermediary tasks which means being able to design strategy. When students understand complex topics, enjoy the process of facing academic challenges, feel proud developing their own professional skills, they get highly motivated what enhances the quality of the educational process even if it is performed online.

POT is the way teachers deploy the system of personality-oriented situations. It involves building up such situations that ensure teacher-student interaction and the participants of which communicate with each other thus revealing the value component of education.

The main constituents of POT are communication, collaboration, equality in everything, mutual understanding, subject-to-subject relations and personality-oriented pedagogical interaction. “Personality-oriented pedagogical interaction can be defined as a special form of communication which is based on a learner-centered approach and is shaped by subject-to-subject relations, empathy, sympathy, mutual respect and the interaction of the participants of the educational process.” [3, p. 111]. One of the most important moments of online teaching is the individual pedagogical support of every person which implies diagnosing the problems of the personality and monitoring the problems of student’s development. This peculiarity of POT is topical in the situation of online teaching and helps to improve its results. While employing this technology a teacher creates such pedagogical situations that make students to choose, evaluate, express their opinions, assess their own behaviour, make decisions by themselves [4].

Among the essential features of POT are the objectives to develop student’s personality, the focus on the subjective experience of the students, efficiency, effectiveness, an individual style of teaching as well as the aspiration for encouraging students to study the subject, to develop general learning skills and for providing them with all the necessary conditions for their cognitive activity.

One of the main problems of distance learning is a decrease in the students’ motivation and their psychophysiological health. The emotional component is corrupted in the situation of distant learning and the educational process on the whole is dilapidated which also influenced students’ motivation greatly [5]. To reduce the negative consequences of distance learning, we suggest using the following personality-oriented technologies (POT): creating a situation of success and positive psychological environment; giving problematic, creative tasks related to professional activities and personal experience; working in small groups; combining training with the educational process; using health-saving technologies; practicing individualized teaching and pedagogical support.

Conclusion

Distance learning has its pros and cons. Online form of teaching influenced all other components of the educational process. One of the most significant disadvantages is that distance learning reduces the possibility of implementing educational work, destroys the integrity of the pedagogical process. It is also necessary to emphasize that there are some skills and competencies which cannot be acquired through distance learning. In our opinion, distance learning is better used in combination with other forms of training. Communication, collaboration, equality in everything, mutual understanding, positive teacher-student relationship and personality-oriented pedagogical interaction made it possible to partly solve the problems of higher education institutions when shifting to online teaching.

At the same time, the use of distance learning should not be total and determine the forms, means, and content of educational process. The goal, the means of the pedagogical process chosen by the teacher should be built taking into account the combination of all pedagogical components. Personality-oriented technologies do not exclude working with computers, audio-video recordings, modeling situations, but they should not be the only tools used in remote educational process.

Tasks formulated on the basis of the main POT components form the conditions for consolidating motivation to receive education in any form, including distance one. After analyzing the conditions for implementing the components in distance learning, we came to the conclusion that the use of personality-oriented technologies will increase not only the students’ motivation, but also the quality of this form of education. POTs have long-term goals, take into account personal motives, students’ values, and have been effectively used in teaching humanities for several years. The pedagogical conditions, written above, ensure the effective use of POTs. The peculiarities of POTs help to improve the results of education.

The knowledge of each student’ individuality and the use of differentiation in the educational process help to build a personality-oriented approach to learning. The use of POTs, in our opinion, directs the learning process along an individual trajectory, increases the student’ motivation, the level and quality of learning. It also allows us to include a set of educational methods that form students’ critical, logical thinking, a holistic system worldview, an adequate response to emerging modern socio-cultural problems, the development of the right strategy for solving personal and professional problems.

Библиографический список

1. Болотова К.П. Индивидуальная образовательная траектория и курсы LCMS MOODLE. *Электронное обучение в непрерывном образовании*. 2016; № 1: 154 – 157.
2. Ходусов А.Н., Кононова С.А. Личностно ориентированный подход в профессиональном образовании. *Интегративные тенденции в медицине и образовании*. 2018; № 3: 109 – 118.
3. Кремлева Ю.В. Личностно ориентированный подход как основа обучения иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 3 (22): 110 – 112.
4. Кремлева Ю.В. Индивидуализация целей, содержания, результатов обучения иноязычной речевой деятельности на основе личностно ориентированного подхода. *Сибирский педагогический журнал*. 2010; № 7: 212 – 219.
5. Шутенко А.И., Шутенко Е.Н., Деревянко Ю.П. Применение информационных технологий как средств развития образовательных коммуникаций для реализации личностного потенциала студентов вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2020; № 6: 81 – 92.

References

1. Bolotova K.P. Individual’naya obrazovatel’naya traektoriya i kursy LCMS MOODLE. `*Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii*. 2016; № 1: 154 – 157.
2. Hodusov A.N., Kononova S.A. Lichnostno orientirovannyj podhod v professional’nom obrazovanii. *Integrativnye tendencii v medicine i obrazovanii*. 2018; № 3: 109 – 118.
3. Kremleva Yu.V. Lichnostno orientirovannyj podhod kak osnova obucheniya inoyazychnoj rechevoj deyatel’nosti studentov tehnicheskogo vuza. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2010; № 3 (22): 110 – 112.
4. Kremleva Yu.V. Individualizaciya celej, soderzhaniya, rezul’tatov obucheniya inoyazychnoj rechevoj deyatel’nosti na osnove lichnostno orientirovannogo podhoda. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; № 7: 212 – 219.
5. Shutenko A.I., Shutenko E.N., Derevyanko Yu.P. Primenenie informacionnyh tehnologij kak sredstv razvitiya obrazovatel’nyh kommunikacij dlya realizacii lichnostnogo potenciala studentov vuza. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 6: 81 – 92.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-159-162

Popova O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia),*
E-mail: popova@volsu.ru
Kulichenko Yu.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia),*
E-mail: kulichenko@volsu.ru
Yanina V.V., *Cand. of Sciences (Philology), Volgograd State University (Volgograd, Russia),*
E-mail: yanina230172@volsu.ru

BUSINESS PRESENTATION SKILLS AS A COMPETITIVE ADVANTAGE IN THE GLOBAL LABOUR MARKET. This article describes an educational model of the development of foreign language presentation skills as a competitive advantage in the labour market in the context of growing globalization and integration of international economy. The correlation between the level of English as a means of international communication and the factors determining employment opportunities and social development of a region is confirmed by the results of many surveys and researches. The most important task of teachers is to develop students’ communication skills that can help them efficiently use a foreign language in international communication and get better jobs. Presentation skills are important for achieving career goals. The purpose of the research is the presentation of the theoretical basis for the educational model of teaching foreign language presentation skills, development of this model and analysis of results. As a result, an educational model of teaching foreign language presentation skills to students of economics is developed, described and tested out.

Key words: **communication skills, presentations skills, educational model, economics, foreign language teaching.**

О.Ю. Попова, *канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: popova@volsu.ru*
Ю.Н. Куличенко, *канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,*
E-mail: kulichenko@volsu.ru
В.В. Янина, *канд. филол. наук, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,*
E-mail: yanina230172@volsu.ru

НАВЫКИ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЕ ПРЕИМУЩЕСТВО НА РЫНКЕ ТРУДА

В данной статье представлена модель формирования иноязычных презентационных навыков и умений, являющихся конкурентоспособным преимуществом на рынке труда в условиях растущей глобализации и интеграции международной экономики. Взаимосвязь между степенью владения английским языком как средством международного общения и факторами, определяющими возможности трудоустройства и социального развития региона, подтверждается результатами многочисленных опросов и отмечается исследователями в ряде работ. В связи с этим развитие у студентов коммуникативных навыков, необходимых для профессионального общения и способствующих будущему трудоустройству, является основной задачей в процессе преподавания иностранного языка. К таким профессионально значимым коммуникативным навыкам и умениям относятся навыки и умения проведения презентации. Целью данного исследования является теоретическое обоснование, практическая разработка и опытная проверка обучающей модели формирования иноязычных презентационных навыков и умений. В результате проведенного исследования была разработана модель обучения иноязычным презентационным навыкам и умениям студентов-экономистов, охарактеризованы ее этапы и проведена апробация в процессе преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: **коммуникативные навыки, презентационные навыки, модель обучения, экономика, преподавание иностранного языка.**

Introduction

Significance. In the context of growing globalization and the integration of the international economy, the knowledge of a foreign language is becoming an increasingly popular skill in the modern labour market. The fact that the demand for foreign language communication skills in the global labour market has been increasing significantly in recent years can be explained by such factors as the existence of the multilingual and multicultural environment in which firms of all sizes operate nowadays, the global competition that they face and their goal to expand their market shares.

Finding employment can be a challenge for young people nowadays because of current labour market demands [1, p. 205]. That is why skill development should be linked to labour market demands [2, p. 272].

The results of numerous surveys which examined the importance of foreign language competence on the labour market show that language is an essential part of human capital and has a great influence on labour supply and labour market allocation. Moreover, the ability to speak in public is the key to success and an important component in any professional activity including economics. Business professionals must possess strong communications skills [3, p. 176].

In the modern globalized world, which is characterized by technological progress and the development of information and communication technologies, the leading role in the process of communication belongs to the English language. English has become the main global business language and is widely spoken all over the world.

As far as English is the most requested foreign language, the demand for English language skills on the global labour market is very high. The relationship between the level of English proficiency and the factors determining employment opportunities and social development of the region is stated by researchers in a number of works. Their findings demonstrate the impact of the knowledge of the English language on better jobs opportunities, higher wages and a low probability of unemployment. The fact that job applicants in Russia include their English language skills in their CVs clearly demonstrates a big role which they give to these skills.

In this regard, the most important task for ESL teachers of non-linguistic universities is to develop students' communication skills and abilities that will help them use English in professional communication and will open access to the best jobs in the labour market.

Since presentations occupy a very important place in the world of business we believe that foreign language presentation skills are valuable professional skills which should receive much attention while teaching English to students of economics.

Modern society needs specialists with the skills to conduct such an innovative form of business communication as a presentation. Due to the expanding international economic, scientific, and political contacts, presentations are often given in English. The need to form a foreign language presentation competence among students studying in economic areas is due to the fact that it is directly related to professional competencies. The relevance of teaching presentation is determined by the fact that in the process of teaching presentation skills, the preparation of students for future professional activities begins.

The **purpose** of the research is to provide the theoretical basis for the educational model of teaching foreign language presentation skills, develop this model and examine the results.

The research purpose requires the solution of the following **tasks**:

- identify the main aspects of a successful presentation;
- select educational material for developing foreign language presentation skills of students of economics;
- create a model for teaching foreign language presentation skills;
- provide a number of training exercises;
- test the effectiveness of the educational model in the process of teaching foreign language presentations to students of economics.

Methods

To solve research tasks, the following methods were used:

- diagnostic (surveys and questionnaires of students);
- experimental;
- cognitive-generalizing;
- mathematical.

The theoretical and methodological basis of this study was the fundamental works in the field of linguodidactics, communicative linguistics, rhetoric, pedagogy, psychology, the theory of intercultural communication (I.A. Zimnyaya, N.A. Bezmenova, N.V. Karaulov, N.N. Kokhtev, B.A. Lapidus, A.A. Leontiev, E.A. Nozhin, E.I. Passov, G.V. Rogova, V.V. Safonova, S.G. Ter-Minasova, I.I. Khaleeva, etc.). The study was significantly influenced by the work of foreign authors devoted to the theory and practice of teaching presentation speeches (L. Arredondo, J. Weissman, R. Dilts, E. Jay, I. Koddler, T. Henninger-Chiang, J. Reel, M. Krzanowski, M. Powell, J. Ring and others).

Theoretical basis for the development of the educational model for teaching foreign language presentation skills

In order to develop an effective model for teaching foreign language presentation skills to students of economics, we carried out a thorough analysis of presentation speeches in English. The purpose of our research was to understand what makes a good presentation, what aspects of business presentation should be taken into account while teaching our students and what skills are needed to make a foreign language presentation in a proper way.

First of all, we paid attention to the structure of the content of presentations and came to the conclusion that a good presentation is divided into three parts: 1) the introduction, 2) the main body and 3) the conclusion. Each of these parts has specific metacommunication elements (signposts) which help a speaker express his intentions and guide the audience through the presentation. Thus, the introduction includes a greeting (Good morning, colleagues), the speaker's name and job position (Let me introduce myself… My name is… I'm a marketing manager of…), the topic area and purpose of the presentation (This morning I'm going to talk about ...), the key points or highlights of the topic (The subject can be examined under three headings... First ... Second ... Third ...), the explanation of question / discussion opportunity (If you have any questions, please feel free to interrupt), etc. The main body should correlate with the purpose and information stated in the introduction. In this part the speaker presents his ideas (The first point I'd like to raise is…Secondly…), emphasizes the main point (I'd like to stress that…), gives examples (A good example is ...), explains the reasons and their causes and effects (This led to…), comments on visual aids (Take a look at this graph…Here we can see…), etc. The conclusion signals the end of the talk and may state the speaker's main points again. It contains closing words (That brings me to the end of my talk), a summary of information (I'd like to finish with…), the speaker's findings (The evidence shows that…), expressions of gratitude to the audience (Thank you for your time and attention today), invitation to ask questions (I'd now like to open the floor for discussion).

So, the talk must proceed logically and the structure of the presentation is crucial. This makes it necessary to include the structural aspect of the presentation in the model of teaching public speaking to economics students.

The second important factor is using metacommunication elements (signposts), which give the presenter an opportunity to make the topic clear to the audience, highlight the main sections of the talk, come to mutual understanding with listeners and achieve the main goal of the presentation. These signalling words are important for the audience as well. They help the listeners follow the flow of the speaker's thoughts and understand presented information better. This brings us to the point that our model should include the metacommunication aspect of the presentation.

The next stage of our research was to analyze the language of presentation speeches to select the necessary English vocabulary and grammar structures that will be of use to students when they prepare their own business presentations. In general, a presentation requires formal language and business vocabulary. The students should know such nouns as business professions / positions; names of departments and branches of the company; professional qualities and activities; names of graphs / tables and their parts; trends in product development, labour market and consumer demand. Adjectives to be practiced characterize professional qualities, describe companies, product or service qualities, markets, prices, projects and their advantages, etc. Essential verbs include phrases which describe professional activities, hierarchical relationships within the company or organization, companies' activities and financial transactions, trends in company development and changes on the market. The most common grammar structures are the verb "to be", Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, Future Simple, Passive Voice, degrees of comparison of adjectives and adverbs.

One of the important features of oral presentation speech is its specific form which involves more than just presenting planned and rehearsed material. Making a presentation is a creative process that doesn't exclude spontaneous speaking. There is no doubt that any public speech is based on a certain textual material, but while presenting this material the speaker doesn't reproduce someone else's text, but creates his own. The creative nature of oral presentation is especially evident while answering questions after the talk. So, the teacher's task is to teach students to use and understand not only affirmative grammatical constructions, but also interrogative ones.

Thus, business presentation vocabulary and grammar patterns needed for creating a presentation constitute the lexical and grammatical aspect of our teaching model.

In order to make a presentation more persuasive and powerful and to influence the audience's view on a certain subject the speaker uses a variety of techniques. Our research shows that presentations are characterized by the following features: expressive vocabulary (extremely stable, to increase dramatically), frequent use of adjectives in the comparative and superlative degree (much cheaper, the most expensive), use of simple intensifiers to emphasize the points (only, just, simply, whole, even), active voice instead of passive voice, frequent use of auxiliary words and negatives (They *did* promise to limit the danger; *Do* we or *do* we *not* believe in success?), use of opposition to highlight the advantages of a product, bank or company (Our bank gives financial opportunities no other bank offers). It is also important to build up a good relationship with the audience. These are some simple language patterns to do it: using question tags; using the words *our, we all, us all*; using negative question forms.

Speakers can also use different stylistic techniques that make the text of their presentations more expressive and convincing and help them achieve pragmatic goals. The most frequently used stylistic techniques are:

– Rhetorical questions, which make presentations sound more conversational and involve the audience. Rhetorical questions can be made much more powerful by repeating key words (e.g. advantage, idea, problem, solution). The common pattern is statement + rhetorical question + answer (Our sales are low. So what's the problem? The problem is our products are of poor quality.

– Contrasts, which help speakers to get the attention of the audience very quickly (If we don't …, someone else will…).

– Repetition, which is one of the most powerful techniques. It highlights the most important points of the presentation. A common pattern is statement > repetition > explanation (Our sales figures are low (statement). Our sales figures are low (repetition) because our prices have increased (explanation). Our research allows us to distinguish several types of repetition in presentation speeches: lexical repetition (using a word or phrase for effect two or more times), anaphora (two sentences or two parts of a statement begin with the same phrase), reduplication (phrases at the end of the first part of the statement are repeated at the beginning of the second part).

– Antithesis, which is opposition of concepts and images (we agree on…, but disagree on…).

– Softening, which is often used when the speaker needs to reduce the force of less significant points. Sometimes this technique helps the speaker soften his reaction to negative remarks of the audience by replacing vocabulary with a negative meaning by lexical units with a positive meaning (It was a total disaster. – It wasn't a complete success).

We consider stylistic techniques to be essential for making an effective presentation and include the stylistic aspect of presentations in our model.

Due to active development of international business and trade it becomes obvious that graduates of economic specialties will definitely become part of the multicultural business environment and global labour market. According to the research in cross-cultural communication the effect of different cultures on the presentation is significant. All aspects of a presentation such as structure, language, style, introducing visuals, organizing and presenting material, handling questions, use of body language, etc. vary from country to country. It is important to understand these cultural differences, since Russian students may transfer into their presentations the model which they have traditionally followed in their own culture. In the international context, knowledge of the most significant features of British or English-speaking presentations is of paramount importance. Lack of information about cross-cultural issues can complicate the process of international interaction and lead the presentation project to a breakdown. So, the teacher's role is to show two contrasting presentation patterns and explain why the speakers have delivered their talks differently.

Thus, the cross-cultural aspect is one more component which we take into account when developing an effective model of teaching Russian students how to make business presentations in English.

We have conducted a survey of first- and second-year students of economics to evaluate their attitude towards public speaking and identify their difficulties in delivering presentations. 82% of respondents answered that they are worried and anxious when speaking in public. 3% are terrified of any speeches and only 15% are calm. 92% of students noted that the necessity to prepare a speech in a foreign language increases the anxiety.

These psychological problems should be taken into consideration while teaching foreign language presentation skills. The educational process is effectively organized if it is aimed not only at the developing language competence but also at the overcoming psychological difficulties of students.

The results show that only 60% of the students, who took part in the survey, consider influencing the communication partner, persuasion, achievement of mutual understanding the main goal of the presentation speech. Some students (40%) considered building a competent, logically harmonious speech.

In one of the tasks, students were asked to name the skills required to deliver a successful presentation. Half of the students surveyed (50%) noted the obligatory presence of a high level of language training of the speaker, knowledge of the subject area, which the presentation is devoted to, and highlighted general skills:

– the ability to clearly express thoughts;
– the ability to speak competently and logically;
– the ability to use intonational expressiveness;
– the ability to use non-verbal communication means appropriately.

A minority of students (40%) note such necessary public speaking skills as:

– the ability to influence the audience;
– the ability to establish direct contact, both on an individual and mass level;
– the ability to remove psychological barriers;
– the ability to keep oneself free, confident, and energetic.

Only 10% of the respondents considered such skills as the speech situation of communication, the peculiarities of the listeners' psychology, knowledge of the age, educational characteristics, cultural and national identity of the listeners to be important.

It turned out that most of the students had the past communicative experience of speaking before a group of people in their mother tongue, however, 30% of students failed in their speech presentation, because their speech was unconvincing and they did not manage to adapt his message to expectations and attitudes of their target audience (81%), they also noted the inability to overcome the psychological reasons associated with the fear of speaking (19%). Most students are reluctant to speak in public. Presenting in a foreign language only increases the level of anxiety [4, p. 67]. Many students do not like delivering presentations. The idea of giving a presentation may sound more difficult than an exam [5, p. 8].

Thus, the general analysis of the survey showed that students are aware of public speech only on an empirical, intuitive level, they consider the fact that the skill of public speaking is important for a future professional career and that the two main components of presentation competence are a sufficient level of both linguistic and professional training. Presentation is not just a speech, it is interpersonal communication, and its success depends on the level of formation of communication skills and presentation skills. All this indicates the need for special training of students in economics in the skill of public speaking and the formation of their foreign language presentation competence and communicative behavior making a presentation speech.

Developing effective presentation skills suggests that students should:

– know the structure of the presentation;
– achieve a certain level of communication skills;
– know lexical, grammatical, stylistic and metacommunication elements of business presentations;
– be aware of cross-cultural specificity of foreign business community;
– be able to establish contact and influence target audience;
– overcome the fear of public speaking.

Having taken into account these conclusions, we have developed our educational model of teaching foreign language presentation skills to future economists.

Educational model for teaching foreign language presentation skills

Our model for teaching foreign language presentation skills to future economists consists of three stages.

At the first stage of the model, we teach our students how to structure their presentations. First of all, we give them a list of metacommunication elements (signposts) corresponding to each of the three parts of a presentation (introduction, the main body, conclusion) and explain the correlation between the given phrases and communication intentions of a speaker at each stage of a presentation. Our practice shows that students often face difficulties of adapting information for the target audience. Therefore, we pay much attention to the use of appropriate language and emotions in accordance with a style of communication, the audience, situational context, speech rules, etc. A special role is also given to the cross-cultural aspect of a presentation in order to prevent misunderstanding while presenting information to people belonging to different cultures.

At the second stage of the model, we practice the use of business vocabulary and grammar structures which are necessary for making a good and effective presentation in English. Particular attention is paid to dealing with visual aids (explaining visuals, interpreting them, commenting on them, giving additional information which is not on the visual aid, etc.) We put into practice the use of stylistic devices which make presentations more persuasive and unique and help to establish rapport with the audience. This stage of the model also implies developing students' discussion skills which are essential for holding Question and Answer session of the presentation. These skills include the ability to ask and answer questions of different types, to agree or disagree on the point, to give explanations for viewpoints, etc.

At the third stage, the consolidation of knowledge, skills and abilities of the previous stages of teaching is carried out. Students prepare and conduct their own business presentations demonstrating effective public speaking skills.

Creating a favourable psychological environment in the classroom is essential at all three stages of training because it helps students reduce their fear, anxiety, awkwardness and embarrassment when speaking in public. It has long been known that the effectiveness of any process is largely dependent upon cooperation and friendly relationships between team members. Personal characteristics of teachers and students

determine this aspect of educational process and they should be taken into account when selecting teaching materials, methods and techniques.

In order to develop and maintain cooperation in a group it is necessary to take into account the interests of all participants of the communication process and respect their values. It is necessary to change the traditional role of a teacher in the educational process: from the authoritarian style of communication to a democratic one in which a teacher plays a new role – the role of a consultant and assistant in learning. It is a teacher's responsibility to create a favourable psychological atmosphere in the classroom contributing to productive work and effective results in teaching foreign language presentation skills.

We have developed a system of exercises aiming at improving students' skills in making and delivering business presentations in English. These exercises correspond to the tasks of each stage and include different types of training exercises.

The exercises of the first stage prepare learners for making speeches. Students analyse the parts of a presentation and develop their ability to structure their own speeches. They study the rules, instructions and templates, they learn to match 'signposting' phrases with speaker's intentions and get acquainted with the foreign cultural specificity of a business partner.

The exercises of the second stage are aimed at learning the lexical means and grammatical constructions necessary for making a presentation, different types of visual aids (diagrams, graphs) and ways of making them useful and effective, language to refer to visual aids, different techniques to engage the audience as much as possible and developing skills to deal with questions.

The third stage of our educational model focuses on the development of communication skills necessary for preparing and delivering a good presentation in English. Students are asked to make their own speeches taking into account the specificity of a particular situation and their audience. Some exercises are profession-oriented and require advanced skills. It is recommended to actively use role-playing games and "brainstorming" at this stage.

Conclusions

The result of our study is the development of an educational model for teaching foreign language presentation skills to students of economic specialties. In order to create this model we carried out an analysis of the texts of presentation speeches which made it possible to identify the main aspects of the presentation to be activated in the educational process, such as structural, lexical, grammatical, stylistic, metacommunication, cross-cultural and psychological aspects. The selection of material appropriate for developing business presentation skills was based on didactic principles of communicative necessity and sufficiency. The model is supported by different types of training exercises. Experimental testing of this educational model proved its effectiveness. The implementation of this educational model in foreign language teaching can help students reduce their anxiety of public speaking and develop their presentation skills.

The practical value of this study lies in the fact that the authors developed various types of exercises aimed at the gradual development of skills in preparing and conducting a business presentation. These exercises can be used when teaching presentations not only to students of economic specialties, but also to students of other areas of training.

Perspective for further research. The three-stage model proposed by the authors can become the basis for creating manuals for teaching professionally oriented monologue speech to students of linguistic and non-linguistic faculties.

Библиографический список / References

1. Nikunen M. *Labour Market Demands, Employability and Authenticity*. Available at: https://doi.org/10.1007/s43151-021-00049-1
2. Lee S.H. Skills Development Driven by Labor Market Demand. *Anticipating and Preparing for Emerging Skills and Jobs. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*. 2020; Vol 55. Available at: https://doi.org/10.1007/978-981-15-7018-6_33
3. Kerby D., Romine J. Develop oral presentation skills through accounting curriculum design and course-embedded assessment. *Journal of Education for business*. 2009; № 85 (3): 172 – 179.
4. Oprit-Maftei C. Intercultural communication – developing presentation skills. *International Multidisciplinary Scientific Conference on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education*. 2018; Vol 2, Issue 2: 67 – 71.
5. Burton G. *Deliver presentations with confidence*. London: HarperCollins Publishers. 2013.

Статья поступила в редакцию 24.03.22

УДК 378.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-162-164

Molotok A.A., *postgraduate, FSBEI HE Northern Trans-Urals SAU, teaching assistant, Department of Documentation and DMS, FSBEI HE University of Tyumen (Tyumen, Russia), E-mail: anastas.molotok2193@gmail.com*

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*

MODELING OF THE EDUCATIONAL PROCESS USING A "VIRTUAL CLASSROOM" AT A UNIVERSITY. The article studies a current problem of organization of distance learning in universities. Distance learning has become an integral part of education in various disciplines in higher education institutions. The article discusses the Microsoft Teams platform for video meetings, which is used in the authors' personal pedagogical practice when organizing distance learning. According to the title, the article describes a developed and implemented "Virtual Classroom", in which meetings and classes for university students were held. Advantages and disadvantages of the chosen platform are especially noted. The article will be of great help to novice teachers who will build their own individual virtual classroom in distance learning mode. The proposed method of conducting distance learning is a proven way of organizing the educational process. The stages of work for creating a "Virtual Classroom" are briefly described. Programs that can further improve the online learning process are emphasized. In conclusion, the author gives recommendations on the use of the MS Teams platform for future students and novice teachers. The paper concludes that information and communication technologies do not stand still, but move and develop, simplifying the joint construction of the educational process between the teacher and the student**.**

Key words: **virtual classroom, video meeting, video meeting, distance learning, distance learning technologies, educational process.**

А.А. Молоток, *аспирант ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, асс., Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: anastas.molotok2193@gmail.com*

Н.Н. Мальчукова, *канд. пед. нак, доц., ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ПРИМЕНЕНИЕМ «ВИРТУАЛЬНОГО КЛАССА» В ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме организации дистанционного обучения в вузах. Дистанционное обучение стало неотъемлемой частью получения образования по различным дисциплинам в высших учебных заведениях. В статье рассмотрена платформа Microsoft Teams для проведения видеовстреч, которая используется в личной педагогической практике автора при организации дистанционного обучения. Согласно названию, в статье описывается разработанный и реализованный «Виртуальный класс», в котором проводились собрания и занятия для обучающихся вузов. Особенно отмечаются в статье преимущества и недостатки выбранной платформы. Эта статья окажет большую помощь начинающим преподавателям, которые будут строить свой индивидуальный «Виртуальный класс» в режиме дистанционного обучения. Предлагаемый метод проведения дистанционного обучения – это современный и динамичный способ организации учебного процесса. Кратко описываются этапы работы для создания «Виртуального класса». Подчёркиваются программы, которые могут дополнительно улучшить учебный процесс в режиме онлайн. В заключение авторы дают рекомендации в использовании платформы MS Teams для будущих студентов и начинающих преподавателей. Делает выводы, что информационно-коммуникационные технологии не стоят на месте, а двигаются и развиваются, упрощая совместное построение учебного процесса между преподавателем и обучающимся.

Ключевые слова: **виртуальный класс, видеовстреча, видеособрание, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, образовательный процесс.**

В период пандемии встал вопрос о том, как перевести учебные процессы, собрания, совещания, а тем более обучающихся вузов на дистанционное обучение. Как реализовать виртуальное помещение для проведения всех мероприятий без потерь количества студентов. Для этого был реализован и разработан «Виртуальный класс».

Российские вузы давно и очень успешно тестируют новую систему образования – дистанционное обучение. Этот новый этап применялся на студентах, которые не могли посещать университет по социальной, территориальной или иным причинам. Обычно это были иностранные студенты или студенты заочной формы обучения. Ранее её нельзя было отнести к традиционной организации учебного процесса. Но с 2020 года российское образование вынужденно переходит на дистанционное обучение [1].

«Виртуальный класс» предназначен для контроля знаний, умений обучающегося во время учебного процесса. Он включает в себя такие функции, как развивающие, воспитательные, контролирующие, диагностирующие. Развивающие помогают обучающемуся лучше усвоить важную информацию и совершенствовать свои знания, применяя их в сложившихся ситуациях. Это может быть дискуссия, тема которой выбрана ответственным за ее проведение.

Цель данной статьи – раскрыть моделирование образовательного процесса с применением «Виртуального класса» в вузе на примере дисциплины «Цифровая культура».

Воспитательная функция формирует у обучающегося чувство ответственности. Например, регулярная проверка выполненного домашнего задания. Контролирующая тесно связана с воспитательной и не менее важна в учебном процессе. С помощью этой функции ответственный получает информацию об уровне владения определёнными знаниями – тестирование, опрос.

Функция диагностики показывает, на какие темы нужно сделать больше уклон, где чаще всего допускаются ошибки, а какие даются обучающимся легко.

Опираясь на полученные данные из функций, ответственный ставит задачи, которые помогают ему создавать или оптимизировать свои материалы; подобрать более эффективные технологии обучения [2].

В 2020 году дистанционное обучение было введено в Тюменском государственном университете для всех форм обучения по всем предметам. Предмет «Цифровая культура» не был исключением. Для реализации учебного процесса в виде семинаров и практических работ была выбрана корпоративная платформа Microsoft Teams (рис. 1), являющаяся частью пакета Office 365 от компании Microsoft. Данная платформа помогает объединить в рабочем пространстве такие нужные функции, как чат, встречи, заметки, обмен вложениями, демонстрация подготовленного материала, работа в группе из нескольких обучающихся в одной встрече, а также можно записывать материал [3].

Платформа MS Teams позволяет индивидуально организовать работу, как письменные, так и устные задания, настроить время сдачи и принятия индивидуальных работ от студентов, даёт возможность оценивания выполненного задания (рис. 2). Программа способствует демонстрации экрана с любого устройства – от телефона до компьютера. После проведения семинара или практического занятия можно скачать документ, в котором будет присутствовать информация, когда студент подключился и когда покинул встречу, также позволяет отмечать его присутствие на данном занятии.

Для участия в видеоконференции в MS Teams можно подключиться как по ссылке, которую организатор отправляет по почте обучающимся, так и просто зайдя в само приложение. Программа сама подаст звуковой сигнал, когда собрание начнётся в виде значка маленькой видеокамеры, напротив созданной команды. К работе может подключиться как один участник, так и группа людей. В одной группе или команде можно запланировать неограниченное количество встреч как со всеми участниками, так и с определёнными людьми. Платформа MS Teams предоставляет одинаково хорошее качество трансляции со всех устройств, помогает подключиться из разных устройств одновременно. Обучающиеся демонстрируют высокий уровень активности и мотивированности в новой системе обучения, что ведёт к нестандартному мышлению на занятии и получению новых навыков и умений. Например, обучающиеся получают новую информацию к размышлению и возможность самостоятельно работать над её анализом.

Процесс перед созданием «Виртуального класса» состоит из этапов:

1. Преподаватель регистрируется на сайте Microsoft с помощью корпоративной почты.
2. Скачивает и входит в приложение по логину и паролю.
3. Создаются команды для реализации учебного процесса.
4. Добавляются участники и/или преподаватели в созданную команду (рис. 1).

После того как команда была создана, преподаватель должен реализовать «задания» для обучающихся. Во вкладке «Команды», в «Общий» заходим в «Задания» и нажимаем кнопку «Создать задание». Преподавателю открываются разные свойства для его реализации: от названия задания до его публикации в этом канале. Обязательно нужно дать название заданию, чтобы обучающийся смог найти его и получить за его выполнение определённые баллы. К данному заданию можно закрепить документ в виде инструкции, как правильно выполнить его и после выполнения направить преподавателю на проверку. Документ может быть создан как в самом приложении MS Teams, так и загружен с устройства в виде Word, Excel или иного приложения. После того как инструкции были загружены, неотъемлемой частью является разработка баллов для оценивания выполненной классной или домашней работы. Преподаватель обязательно добавляет «Критерии оценивания» в которых можно прописать, за какую работу какая оценка ставится – от «отлично» до «удовлетворительно». Сохранённое задание можно назначить не только для данной команды, но и для всех команд. Для этого в поле «Назначить» выбираем нужную нам команду и называем обучающихся. По завершении создания задания появляется дата выполнения. Преподаватель может установить нужное ему дату и время сдачи задания, а может и не устанавливать. Если время было поставлено, то по истечении срока задание у обучающихся в графе «Задания» будет стоять «просрочено». В противном случае задание будет доступно для его выполнения. Сохранённое задание публикуется и обязательно оповещает всех участников данной команды о названии и сроках его выполнения (рис. 2) [4].

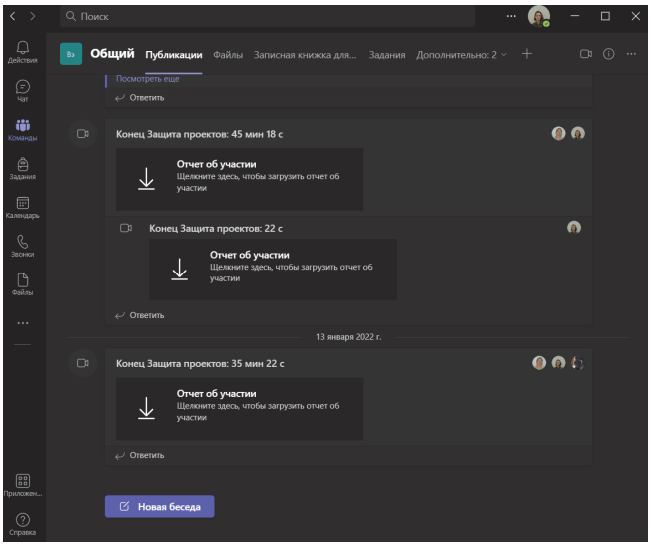


Рис. 1. Учебная команда на платформе Microsoft Teams

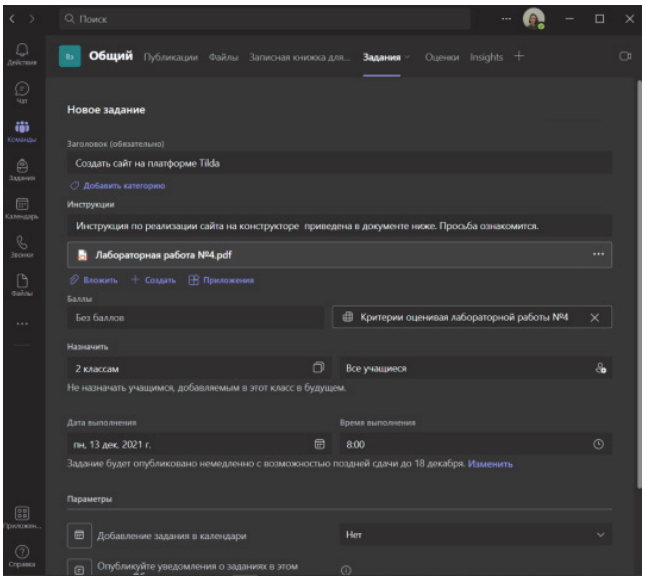


Рис. 2. Создание задания и оценивания его на платформе Microsoft Teams

Удобным преимуществом платформы MS Teams является то, что, набрав в поисковике нужного участника, будь это студент, коллега или сотрудник университета, он сразу его найдёт и позволит обмениваться сообщениями в чате, создать звонок или видеовстречу. Ещё одним преимуществом данной платформы является то, что она предоставляет одинаково хорошее качество трансляции как с телефона, так и с планшета или компьютера, характеризуется отсутствием разрывов связи даже при нестабильном интернет-соединении [5].

Во время видеовстречи преподавателя и участников встречи есть возможность демонстрировать весь экран телефона, планшета или компьютера или только одной из программ. Например, преподаватель на семинаре рассказывает важность своего предмета, запускает PowerPoint и разрешает демонстрацию презентации. Тогда у него будет демонстрироваться не весь экран компьютера, а только приложение PowerPoint [6].

У любой платформы или программы есть свои недостатки, и MS Teams не исключение. Уровень заинтересованности и концентрации внимания студентов в онлайн-формате объективно ниже, чем в формате офлайн, которые проходят в аудиториях. Студенты отключают камеры и звук, аргументируя это тем, что не хотят показывать домашние условия всем присутствующим на собрании участникам. А если собрание ранним утром, то выключенный звук и камера способствуют желанию студента лечь спать и не принимать активного участия в учебном процессе [7]. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что для организации дистанционной формы обучения современные средства постоянно совершенствуются и тем самым для преподавателя важным становится правильно оформить и построить виртуальный класс. Практическая значимость заключается в том, что используемая платформа MS Teams помогает взаимодействию между преподавателем и студентом в усвоении полученных знаний в режиме реального времени.

Технологии не стоят на месте, а помогают учебный процесс сделать гибким и удобным для всех обучающихся. На протяжении всего процесса обучения в вузе студенты должны чувствовать поддержку со стороны тьютора, который способствует установлению в группе благоприятного климата [8].

На основании всего сказанного нами делаются следующие выводы.

1. «Виртуальный класс» на платформе MS Teams позволяет преподавателю продемонстрировать, что нужно сделать каждому студенту для выполнения задания при открытии доступа к своему экрану.

2. Студент погружается в предоставленный материал, развивая свои профессиональные компетенции.

Перспективы исследования вопроса представляются в разработке собственных инновационных технологий для дистанционного образования, чтобы привести их в соответствие с психологическими особенностями нашего студенчества в условиях непрерывного российского образования.

Библиографический список

1. Нагаева И.А. Моделирование процесса преподавания в виртуальном образовательном пространстве вуза. *Перспективы Науки и образования*. 2013; № 4: 79 – 92.
2. Петрищева Л.П., Зацепина Д.В., Мелехина В.В. Формирование готовности будущего педагога к использованию технологии педагогического моделирования. *Актуальные проблемы образования и воспитания интеграция теории и практики*. Мичуринск: Мичуринский государственный аграрный университет, 2019: 38 – 42.
3. Трапезникова Т.В., Каргаполова С.А. Создание информационно-коммуникационной инфраструктуры образовательной организации как условие достижения образовательных результатов. *Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Интегрирующая роль информационной политики в обеспечении результативности региональной системы оценки качества образования*. Челябинск, 2019: 334 – 341.
4. Масютина Н.М. Опыт проведения видеосеминаров при дистанционном проведении занятий по иностранному языку в вузе. *Современный учёный*. 2021; № 1: 8 – 10.
5. Шевченко Г.И., Рыбакова А.А., Кочкин Д.А. Особенности организации образовательного процесса в вузе с использованием средств виртуальной реальности *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 60-1: 398 – 402.
6. Миронова Ю.Н. Использование дистанционных технологий при проведении занятий: LMS MOODLE, Google КЛАСС, Microsoft Teams. *Азимут научных исследований: Педагогика и психология*. 2020; № 4: 177 – 182.
7. Иващенко Е.А., Козлова А.С., Гиринский А.В. Организация образовательной и корпоративной деятельности в условиях пандемии при помощи платформы Microsoft Teams. *Цифровизация экономики и образования: новые технологии в условиях пандемии*. Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2021: 59 – 66.
8. Мальчукова Н.Н. Воспитание как основной вид деятельности куратора. *Вестник государственного аграрного университета Северного Зауралья*. 2014; № 1 (24): 92 – 93.

References

1. Nagaeva I.A. Modelirovanie processa prepodavaniya v virtual'nom obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Perspektivy Nauki i obrazovaniya*. 2013; № 4: 79 – 92.
2. Petrischeva L.P., Zacepina D.V., Melehina V.V. Formirovanie gotovnosti buduschego pedagoga k ispol'zovaniyu tehnologii pedagogicheskogo modelirovaniya. *Aktual'nye problemy obrazovaniya i vospitaniya integraciya teorii i praktiki*. Michurinsk: Michurinskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2019: 38 – 42.
3. Trapeznikova T.V., Kargapolova S.A. Sozdanie informacionno-kommunikacionnoj infrastruktury obrazovatel'noj organizacii kak uslovie dostizheniya obrazovatel'nyh rezul'tatov. *Problemy i perspektivy razvitiya sistem ocenki kachestva obrazovaniya. Integriruyuschaya rol' informacionnoj politiki v obespechenii rezul'tativnosti regional'noj sistemy ocenki kachestva obrazovaniya*. Chelyabinsk, 2019: 334 – 341.
4. Masyutina N.M. Opyt provedeniya videoseminarov pri distancionnom provedenii zanyatij po inostrannomu yazyku v vuze. *Sovremennyj uchenyj*. 2021; № 1: 8 – 10.
5. Shevchenko G.I., Rybakova A.A., Kochkin D.A. Osobennosti organizacii obrazovatel'nogo processa v vuze s ispol'zovaniem sredstv virtual'noj real'nosti *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60-1: 398 – 402.
6. Mironova Yu.N. Ispol'zovanie distancionnyh tehnologij pri provedenii zanyatij: LMS MOODLE, Google KLASS, Microsoft Teams. *Azimut nauchnyh issledovanij: Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 4: 177 – 182.
7. Ivaschenko E.A., Kozlova A.S., Girinskij A.V. Organizaciya obrazovatel'noj i korporativnoj deyatel'nosti v usloviyah pandemii pri pomoschi platformy Microsoft Teams. *Cifrovizaciya `ekonomiki i obrazovaniya: novye tehnologii v usloviyah pandemii*. Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet imeni I.S. Turgeneva, 2021: 59 – 66.
8. Mal'chukova N.N. Vospitanie kak osnovnoj vid deyatel'nosti kuratora. *Vestnik gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya*. 2014; № 1 (24): 92 – 93.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 37.016:811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-164-167

Mirkenova G.K., *MA (Pedagogy), Department of Methods of Teaching of Foreign Language, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan), E-mail: mirkenova@inbox.ru*

Janserkeyeva E.N., *MA (Pedagogy), senior teacher, Department of Methods of Teaching of Foreign Language, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan), E-mail: Eldana-ereke@mail.ru*

Saurukova G.I.*, MA (Pedagogy), senior teacher, Department of Methods of Teaching of Foreign Language, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan), E-mail: Gsaurukovaa@gmail.com*

THE CONCEPT OF INNOVATIVE APPROACHES IN THE TEACHING METHODOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE AT A LINGUISTIC UNIVERSITY. The article deals with the basic concept of innovative approach to professional and methodological training of a future foreign language teacher of a new formation. The authors of the scientific work highlight the formation of methodical activism as the main goal of the innovative approach. The article also considers pedagogical conditions and means of formation of methodical credo of a new formation foreign language teacher: development of methodical thinking of a future teacher; development of ability of a teacher to adequately assess a specific pedagogical situation; development of ability to make professional methodical decisions; development of personal qualities of a new formation teacher: sociability, charisma, empathy, emotionality. The formation of the individual methodological credo of a creative teacher is provided by the integration of competence and reflexive approaches to the implementation of the course of linguodidactics in the universities of the pedagogical profile**.**

Key words: **foreign language teacher, methodical thinking, new formation teachers, pedagogical situation, methodical solution, personal qualities of a new formation teacher.**

Г.К. Миркенова, *магистр, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, E-mail: mirkenova@inbox.ru*

Э.Н. Джансеркеева, *магистр, ст. преп., Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, E-mail: Eldana-ereke@mail.ru*

Г.И. Саурукова*, магистр, ст. преп., Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, E-mail: Gsaurukovaa@gmail.com*

КОНЦЕПЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается основная концепция инновационного подхода к профессионально-методической подготовке будущего учителя иностранного языка новой формации. Авторы научного труда выделяют формирование методической активности как основную цель инновационного подхода. В статье также рассмотрены педагогические условия и средства формирования методического кредо учителя иностранного языка новой формации: развитие методического мышления будущего учителя, способности педагога адекватно оценивать конкретную педагогическую ситуацию; формирование умения принимать профессиональные методические решения; воспитание личностных качеств учителя новой формации: коммуникабельность, харизматичность, эмпатичность, эмоциональность. Воспитание индивидуального методического кредо креативного учителя обеспечивается интеграцией компетентностного и рефлексивного подходов к реализации курса лингводидактики в вузах педагогического профиля.

Ключевые слова: **учитель иностранного языка, методическое мышление, учителя новой формации, педагогическая ситуация, методическое решение, личностные качества учителя новой формации.**

Introduction. The era of globalization calls for new innovative approaches in education. For vocational education in the current digital stage of society development, the task of using computer capabilities in modelling research and professional activities is of paramount importance. However, despite the accumulated practical experience in the field of information as well as innovative technologies application in the process of foreign speech teaching, such studies aren't unified by the common methodological conceptual approach. Until presently there is number unified system for these purposes of strategy, the issues of using innovative approaches are poorly connected with curricula and programs, psycho-pedagogical aspects of their introduction into the educational process are insufficiently studied and worked out [1–13].

Relevance. Based on the study of experience in developing foreign speech professional competence of students, analysis of new forms, approaches, methods and technologies of teaching, state educational standards, modern labour market and requirements imposed by this market to specialists, it's possible to identify the main contradictions: between the requirements of modern society to the level of professional competence of a specialist and mainly conservative didactic models of foreign speech teaching that don't get into account these issues. The above-mentioned systemic aspects of education highlight the relevance of this problem in the training system for future foreign language teachers. We should also note that the above approaches do not fully reveal the overall system of innovative methods and concepts, which shows the relevance of the given scientific paper.

Aims and objectives.

Thus, for decades a system of professional and methodological training of a foreign speech instructor has been formed, which has number analogues in the world practice of instructor training.

The aim of this research paper is to reveal the meaningful aspects of an innovative approach to teaching, namely in the training of future foreign language teachers. The very process of preparing future teachers requires special approaches and techniques that correspond to the new interpretation of teaching. The aim of this paper is to reveal significant techniques and methods of this approach in the preparation of future foreign language teachers. The main aims of innovative learning are: the development of creative thinking, intellectual, communicative, linguistic and creative abilities of students; formation of students' personal qualities; development of skills that influence learning and cognitive activities and their transition to level of productive creativity; the formation of students' key competences.

Adhering to the above ideas, we highlight the following objectives: optimisation of the teaching and learning process;

Creating a collaborative environment between the student and the teacher;

Developing a long-term positive motivation to learn a long-term positive motivation for learning;

Scientific novelty: All the given aims offers concreate selection of material and ways of presenting the novelty of this article. The uniqueness of the domestic system of professional training of a foreign speech instructor lies in its methodological foundations, providing at first three aspects of professional quality of a foreign language teacher, with the development of multimedia technologies – four, including:

1) the linguistic aspect – the future teacher's proficiency in a foreign speech at the professional level;

2) psycho-pedagogical aspect – common pedagogical, psychological, methodical training of a future teacher;

3) common humanitarian (worldview) preparation of a future teacher;

4) computer literacy of a modern teacher [2, c. 91]. The uniqueness of the professional and methodological system also lies in the fact that foreign languages in educational organizations of any type in our country are taught by professionally trained specialists, and not by native speakers, as is customary in many countries. In the post-Soviet period, education in common and linguistic education in specific has undergone changes, both positive and negative.

The most significant positive changes can rightly be regarded as;

1) the transition an imperative to an attentive pedagogy;

2) democratization in education;

3) Creation of conditions for teachers' pedagogical creativity;

4) the opportunity of a teacher's choice of textbook or teaching materials;

5) the definition of a new goal of foreign speech teaching – the formation of foreign speech communicative competence with all its components [3, c. 47].

Theoretical and practical significant: as the theoretical significance of this article we refer to the following points: Professional and methodological training of foreign speech teachers has always been relevant and occupied the minds of the brightest representatives of the domestic methodology of teaching foreign languages, for which the XX cent was a period of a true renaissance, as it's marked by scientific work of outstanding specialists, including I.L. Bim, P.B. Gurvich, N.I. Gez, R.K. Minyar-Beloruchev, A.A. Mirolyubov, O.E. Mikhailova, E.I. Passov, V.S. Tsetlin, S.F. Shatilov. S. S. Kunanbaeva is widely acknowledged as the boss of the national methodology. Academician Kunanbaeva, her colleagues and pupils were well alert of the fact, that number matter how perfect methods of teaching foreign languages were d, they'd not give the expected results, if they fell into the hands of an instructor with number professional skills. The problem of professional training of foreign speech teachers was therefore seen as a priority by the methodologists. A high level of professionalism was set in the Professionogram of a foreign speech instructor developed by S.F. Shatilov, K.I. Salamatov, E.S. Rabunsky [1, c. 23]. It's required to specify the changes of a negative nature, primarily the reduction of the period of training of a foreign speech instructor to four years, changing its academic status – Bachelor of Education, Bachelor of Linguistics, reducing the no of teaching hours to master foreign languages, reducing the period of pedagogical practice, simplifying its content. It's obvious that the new conditions of foreign speech instructor training require new scientific approaches and concepts. In accordance with the modern level of development of methodological science, the approach to professional and methodological training of a foreign speech instructor of a new formation should be innovative in nature. The innovative approach to professional and methodological training of a foreign speech instructor of a new formation is developed by the author of this article taking into account the achievements of domestic methodology of foreign speech teaching, fruitful ideas of Kunanbaeva S.S. and several other authors on the subject, the basic provisions of plural linguodidactics, the results of scientific research of the dept of intercultural communication, linguodidactics, pedagogical technologies of teaching and the results of the research of the Department of Intercultural Communication, Linguodidactics and Pedagogical linguistic University [1, c. 158].

In the process of developing an innovative concept of professional and methodological training of a foreign speech instructor a critical analysis of the theory and practice of different time periods was required. In particular, it was confirmed that in the Soviet pedagogy of higher education the lecture was treated as the main form of teaching, accordingly the lecture course in foreign speech teaching methodology had priority. Today, attitudes to the lecture have changed in view of the fact that human science has established proof that most individuals hear only twenty-five percent of what they perceive by ear [4].

If we consider another objective fact that learners as a rule don't have the skill to listen, then it's legitimate to conclude that lecture as a form of learning is of low efficiency. These considerations are particularly relevant to the lectures on foreign speech teaching methodology. As a result of mastering foreign speech teaching methodology a future teacher shouldn't only know how to teach, but also be able to do it practically, that's to master the professional competence perfectly, which is possible only in seminars, practical and laboratory classes. At the same time, it's known that for many decades the main methodological technique in seminars and practical classes in foreign speech teaching methodology has been imitation. A methodology instructor in a seminar or a practical class demonstrated how to introduce a new lexical unit to a pupil, how to warm up a speech, how to work on a foreign speech text (i.e. authentic materials) in three stages. Thus, the imitative way of acquiring methodological skills and abilities hindered the development of creativity in the professional action of the future teacher [5, c. 9].

Pedagogical initiative of the instructor is constrained, according to the author of this article, by blind adherence to the recommendations of the teacher's book, which is known to be an integral component of virtually all lines of teaching-methodical complexes (TMC). There are cases when acquaintance with the content of the teacher's book in practical classes substitutes genuine professional and methodological training of a future foreign speech teacher, who since the learner gets d to controlled professional activity, to the of the recommended techniques, methods and forms of or-

ganizing the process of mastering learning foreign speech competences. Majority of scholars believe that the teacher's book as a component of the teaching materials provides invaluable assistance to the teacher, improves his/her methodological skills and ensures the required level of the educational process. It should be said that it's not all so unambiguous. Guided recommendations of the book for a instructor objectively turns him into an adherent of prescriptive methodology, the of which doesn't require creativity, as a result trans-forms into a teacher-statist, prepared to conduct lessons according to others' recipes, craftsman, content with the routine process of learning, which isn't distinguished by high performance [6, c. 198]. All of the above-mentioned allows us to conclude that a creative innovative foreign speech instructor of a new generation is required, whose training requires an innovative approach, correction of the goal-setting of professional training, development of effective means of its implementation. The purpose of professional and methodological training of a creative, namely interactive creative foreign speech instructor is the formation of his/her methodological credo understood as the methodological views on the process of formation of foreign speech competences acquired in the course of studying linguodidactics as theoretically meaningful and certified in educational practice rational teaching actions, adequate to the relevant learning conditions, a specific pedagogical situation [7, c. 12].

The methodological credo of a future foreign speech instructor is formed in the process of mastering the course of linguodidactics of linguodidactic knowledge, acquisition of professional skills, abilities, competences in a pedagogical university. The formed methodical credo of the future instructor of a foreign speech provides his skill to define the optimal variant of the organization and realization of educational process on mastering by students of foreign speech competences, to render them assistance in construction of an individual educational route taking into account all circumstances. The methodological basis for forming the methodological credo of a future creative foreign speech instructor is the philosophy of pluralism [8, c. 16], according to which there isn't a single provision of science that couldn't be refuted in the future, there isn't a single more or less fascinating theory that agrees with all the known facts. Therefore, according to V.V. Lazarev, "one should stand on the firm ground of pluralism". Scientific cognition", the author sums up, "isn't a fixed approximation to the truth, but rather an increasing ocean of mutually incompatible lingo frame alternatives" [9, c. 178]. In the light of the philosophy of pluralism the methodological credo of a foreign speech instructor makes him/her an adherent of pluralistic didactics of languages and cultures which implies free combination of teaching styles of methods, techniques, methods, technologies belonging to different areas of scientific knowledge. In contrast to methodological monism, which suppresses creativity in professional action of a teacher, leads to a template fashion of interaction with students, methodological pluralism ensures the implementation of educational goals and objectives of the optimal algorithm of teaching actions [10, c. 72].

Communicability of a foreign language instructor is a socio-linguistic-psychological quality of an individual, which is understood as sociability, the skill to communicate easily in the mother tongue and the foreign speech being taught. Communicability implies the skill to overcome communicative barriers, it ensures south communication. For a foreign speech teacher, communicativeness is a professional quality which needs to be developed and improved in the process of professional and methodological training. Charisma means exceptional giftedness. All future foreign speech teachers obviously cannot be exceptionally gifted, but it's a realistic task to expand the personal qualities of a charismatic personality. For a foreign speech teacher it's necessary to be a boss in communication, to be an fascinating conversationalist, and to be able to create his or her partners perceive skills. A charismatic foreign language instructor is a charming person, who attracts learners with her/his communicative magnetism. Empathy is a concept that means "empathy", a personal quality that's not only relevant to the profession of a foreign speech teacher. Empathy is understood as a deep and unmistakable perception of another person's inner world, hidden emotions and meanings. For a foreign speech instructor empathy as a personal quality has a particularly necessary value, which allows him to perceive the inner world of students, to define their emotional state [3, c. 23]. Emotionality is a personal quality of a foreign speech instructor which provides an uninhibited dialogue with learners. Emotions, as it's known, are interconnected with activities. In this regard, on the one hand, the professional action of a foreign speech instructor evokes positive emotions, and on the other hand, the emotional state has a positive impact on his/her professional activity. It's also necessary for a foreign speech instructor to be able to control his or her emotions. Insufficient attention to the development of personal qualities of a future instructor leads to the fact that some graduates, due to the "fusion" of acquired basics of professionalism and high results of self-education of personal qualities, become thinking, methodologically competent teachers with a formed methodological credo, while others, not providing the "unity" of professional competencies with the required personal qualities, show up to be just a formal practical training [7, c. 46].

Conclusion: Based on the above-mentioned goals and objectives such as: development of creative thinking, intellectual, communicative, linguistic and creative abilities of students; formation of personal qualities of students; development of skills affecting learning and cognitive activities and their transition to productive creativity; formation of key competences of students; optimisation of teaching and learning process; Creation of a collaborative environment between the pupil and the teacher;

Development of long-term positive motivation to learn Long-term positive motivation to learn and so on we have come to the general conclusion that the innovative method in learning requires a new formation from the education system as a whole. It seems that for professional and methodological training of a creative foreign speech teacher, the aim of which is to form his/her methodological credo, the implementation of competence approach alone may be insufficient. We suggest that the innovation of the professional training system for a creative foreign speech instructor lies in integrating the competence and reflexive approaches to the process of shaping the methodical credo of a future foreign speech teacher. The competence approach to education is defined as organizing and implementing an educational process that provides shaping students' competence and competencies, which ensures a high level of students' professional activity. As applied to professional and methodological training of a new formation foreign speech teacher, the competency-based approach means developing the skill to implement the process of students' acquisition of foreign speech competences in the most productive, optimal way relying on a set of professional, key, proper methodological, etc. competences. The reflexive approach is a new concept in linguodidactics; its introduction into the scientific and methodological environment is cad by the new goal-setting of professional and methodological training, the formation of the methodological credo of a future instructor of a foreign speech of a new formation. Reflexive approach in its semantic meaning is related to the concept of reflexion (Latin reflexio – turning back, reflection), which allows to most accurately convey the essence of the reflexive approach, which consists in providing the future instructor with the skill to reflect, observe himself/herself and learners, to realize the nature and adequacy of their teaching actions and learning actions of students in order to create an adequate methodological decision. The skill to reflect is one of the most necessary qualities of a creative teacher, it means the skill to allow self-control of teaching actions, critical attitude to them, using feedback, at the same time to hold confidence in oneself and one's teaching actions[thirteen]. We believe that the integration of competence and reflexive approaches to the implementation of this goal is the best option for forming individual methodological credo of a creative teacher who's able to learn foreign speech competences not by directions and prescriptions, but exclusively on the basis of comprehension of educational, social and pedagogical situations and making the only exact methodological decision. Thus, the innovative approach to professional training of a creative foreign speech instructor consists in forming his/her individual methodological credo, which is defined by the skill to organize the process of mastering teaching foreign speech competences in the optimal methodological way. Pedagogical conditions of individual methodical credo formation are the following:

- Development of methodological thinking of a future foreign speech teacher;
- Development of the future teacher's skill to adequately evaluate the pedagogical situation on the basis of blitz-analysis;
- Development of the future teacher's skill to create a fault-free methodological decision;
- Development of the future teacher's personal qualities, including communicative competence, charisma, empathy and emotionality.

To conclude we suggest that in order to form an individual methodological credo of future teachers, it's required to:

- integrate the competence and reflexive approach to the educational process;
- to expand the individual methodological credo of future teachers;
- integrate the competence and reflective approach in the educational process; transform the imitative techniques of foreign speech instructor training into the creative ones;
- prescriptive methodology of teaching methodological mastery in educational practice.

Библиографический список / References

1. Kunanbayeva S.S. *Modern foreign language education: methodology and theory*. Almaty: Information Center of KazUMO and WL named after Abylai Khan, 2005.
2. Salomatov K.I., Volkova T.A., Dobronravova T.N. and oth. *First steps in the profession of a teacher of a foreign language:* Textbook for ped. Institutes on spec. No. 2103 "Foreign language". Leningrad: Education, Leningrad. Department, 2009.
3. Salomatov K.I., Shatilov S.F., Andreeva I.P. and oth. *Workshop on the methodology of teaching foreign languages*: Textbook for ped. Instituto spec. No. 2103 "Foreign. Moskva: Education, 1985.
4. Yazykova N.V. Collection of tasks and assignments on the methodology of teaching foreign languages. Leningrad: Enlightenment. Leningrad. Department, 2007.
5. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Tsarkov V.B. *Foreign language teacher. Skill and personality*. Moskva: Education, 1993.
6. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharov T.E. *Methods of teaching foreign languages in secondary school.* Moskva: Education, 1991.
7. Lempert B.D. *What you need to know and be able to be a good teacher of a foreign language: a fragment of studies manual "Abregé de methodologie de lenseignement des langues vivantes à lecole secondaire".* Pyatigorsk: PSLU, 2013.
8. Baryshnikov N.V. Pluralistic didactics of languages and cultures. *Lempert Readings – XIX. Linguistic and didactic problems of the formation of foreign language competencies*: a collective monograph based on the materials of the International Scientific and Methodological Symposium. Pyatigorsk, 2017: 16 – 22.

9. Krasnojonova E.S. A rational approach to the methodological training of a foreign language teacher of a new formation. *Lempert Readings – XIX. Linguistic and didactic problems of the formation of foreign language competencies*: a collective monograph based on the materials of the International Scientific and Methodological Symposium. Pyatigorsk, 2017: 175 – 182.
10. Azzopardi Y. *Manuel de maitrise de soi pour dégouer les manipulations et prendre le dessus*. Paris: Edition Fist, 2008.
11. Lazarev V.V. *Philosophy of knowledge and linguistic philosophy: paradigm approach: monograph.* Pyatigorsk: PGLU, 2006.
12. Rubinshtein S.L. *Fundamentals of General Psychology*. Saint-Petersburg: Peter, 1999.
13. Popper K.R. Conjectures and refutations: the growth of scientific, Knowlede. London: Routlede, 2006.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 372.881.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-167-171

***Kipnes L.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*
***Vasilieva I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: vasinga@mail.ru*
***Vinogradova M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: marinavla2008@rambler.ru*
***Nepoklonova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: elenaneocom@gmail.com*
***Nikiforova I.N.**, teacher of foreign languages, Head of the Network of Foreign Language Schools "Perspektiva" (Kazan, Russia), E-mail: irina.maibax@gmail.com*

ACTUAL MEANS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY. The article is dedicated to the study of effective ways of forming communicative competence among foreign students of philology. The communicative competence of foreign philology students plays an important role in obtaining education in Russian and in the implementation of their professional activities in the future. The article describes the main skills that influence the formation of the communicative competence of foreign students of philology. As part of the study, the authors conducted an experiment. The purpose of the experiment was to determine the effectiveness of the use of such forms of work as "round table", communicative exercises and linguistic tasks in the process of forming the communicative competence of foreign philology students. The experiment was conducted at the Polar Academy Institute of the Russian State Hydrometeorological University in 2019-2021 academic years among students of 2-4 courses studying in the direction of "Philology", orientation (profile) "Domestic Philology (for foreign students)". As a result of the data obtained during the experiment, it was proved that the systematic use of the teaching tools and forms of work with students chosen by the authors, relevant in the modern conditions of the development of domestic education, contributes to the effective development of the communicative competence of foreign students of philology in the framework of higher education.

Key words: **communicative competence, methods of formation of communicative competence, round table, linguistic tasks, teaching Russian to foreign students of philology.**

***Л.В. Кипнес**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*
***И.В. Васильева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», г. Санкт-Петербург, E-mail: vasinga@mail.ru*
***М.В. Виноградова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», г. Санкт-Петербург, E-mail: marinavla2008@rambler.ru*
***Е.О. Непоклонова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», г. Санкт-Петербург, E-mail: elenaneocom@gmail.com*
***И.Н. Никифорова**, преп., рук. сети школ иностранных языков «Перспектива», г. Казань, E-mail: irina.maibax@gmail.com*

АКТУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена исследованию результативных способов формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов-филологов. Коммуникативная компетенция иностранных студентов-филологов играет большую роль в получении образования на русском языке и осуществлении в будущем их профессиональной деятельности. В статье описываются основные умения, влияющие на формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов. В рамках исследования авторами был проведен эксперимент. Цель эксперимента заключалась в определении эффективности использования в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов таких форм работы, как «круглый стол», коммуникативные упражнения и лингвистические задачи. Эксперимент проводился в Институте «Полярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета в 2019–2021 учебных годах среди студентов 2–4 курсов, обучающиеся по направлению «Филология», направленность (профиль) «Отечественная филология (для иностранных студентов)». В результате полученных в ходе эксперимента данных было обосновано, что системное использование выбранных авторами средств обучения и форм работы со студентами, актуальных в современных условиях развития отечественного образования, способствует результативному развитию коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов в рамках обучения в вузе.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, способы формирования коммуникативной компетенции, круглый стол, лингвистические задачи, обучение русскому языку иностранных студентов-филологов.**

Реалии современности сегодня таковы, что коммуникативная компетенция признана одной из ключевых компетенций современных специалистов, а ее формирование регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами, ориентированными на реализацию запросов современного общества. Отчасти это определяет актуальную составляющую практически любого научно-методического исследования, рассматривающего развитие коммуникативной компетенции как российскими [1–4], так и зарубежными исследователями [5–7].

Целью настоящей статьи является описание исследования актуальных способов формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов-филологов в современных условиях развития отечественного образования. В связи с чем в данном контексте были обозначены следующие задачи:

– проанализировать теоретические работы, посвященные содержанию понятия «коммуникативная компетенция»;

– проанализировать работы, посвященные изучению коммуникативной компетенции иностранных студентов;

– выявить разнообразие средств и способов для формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов и предложить наиболее актуальные, подтвердив это в ходе эксперимента.

При проведении научно-методического исследования, которому посвящена данная статья, были использованы теоретические методы (анализ, синтез и индукция), диагностический метод (анкетирование) и методы математической обработки данных. В том числе для изучения способов формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов в Институте «По-

лярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета в 2019–2021 учебных годах был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие студенты 2–4 курсов, обучающиеся по направлению «Филология», направленность (профиль) «Отечественная филология (для иностранных студентов)». Количество студентов, участвующих в эксперименте, – 74 человека. Эксперимент проходил в два этапа: констатирующий и контрольный. Констатирующий эксперимент, проведенный в 2019–2020 учебном году, был направлен на выявление уровня сформированности коммуникативной компетенции у иностранных студентов-филологов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык – русский (продвинутый уровень)». Контрольный эксперимент был проведен в 2019–2020, 2020–2021 учебных годах. Цель контрольного эксперимента заключалась в установлении влияния системного использования форм работы (круглый стол, коммуникативные упражнения и лингвистические задачи) на результат формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов. В контрольном эксперименте участвовало две группы студентов – контрольная (37 чел.) и экспериментальная (37 чел.).

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что предложенные формы работы, способствующие формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов, были внедрены в образовательный процесс в Институте «Полярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета (г. Санкт-Петербург).

Необходимо отметить, что в своей концепции, которую использовали при обучении студентов в рамках своей научно-практической работе, мы опирались, в том числе, и на концепцию «коммуникативной компетенции», направленную на развитие коммуникативных способностей и организацию вербальных средств в соответствии с социолингвистическими правилами, предложенную Д. Хаймс [5, с. 292].

Также учитывали и подход М.Н. Вятютнева, в котором указывается на то, что для использования языка как средства общения необходимо знание социальных, ситуативных и контекстуальных правил. Кроме того, нам импонировало то, что автор в своем подходе определял коммуникативную компетенцию как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; как умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих до беседы, а также и во время беседы в процессе взаимной адаптации» [1, с. 38].

Все приведенные выше определения коммуникативной компетенции лежат, на наш взгляд, в рамках общего понимания данного термина, приведенного в «Словаре методических терминов» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, где коммуникативная компетенция описывается как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни» [8, с. 98].

Опираясь на анализ эмпирического опыта по данной проблематике, можно констатировать, что подготовка иностранных специалистов в российских вузах в последние годы стала все больше ориентироваться на формирование коммуникативной компетенции как в области общего владения русским языком, так и в профессиональной сфере. При этом важным является тот факт, что для успешной коммуникации требуются не только лингвистические, но и базовые знания, относящиеся к коммуникативному контексту.

Уровень коммуникативной компетенции иностранного специалиста напрямую зависит от уровня сформированности следующих умений:

- умения верно определить тему, проблему, основную мысль устного или письменного высказывания;
- умения построить высказывание в соответствии с языковыми нормами и коммуникативной ситуацией;
- умения выбирать необходимые языковые средства для оформления высказывания с учетом его типа, конкретной ситуации общения и коммуникативных целей;
- умения различать особенности устной и письменной речи;
- умения различать функционально-стилистические и социальные особенности языка.

Итогом обучения иностранных студентов-филологов является формирование коммуникативной компетенции в границах, близких к уровню владения носителей языка, и профессиональной компетенции. Таким образом, система обучения русскому языку как иностранному, согласно А.Н. Щукину [9], направлена в первую очередь на решение таких образовательных задач, как овладение языком как средством общения; овладение фундаментальными филологическими знаниями; выработка профессиональных умений, связанных с будущей специальностью; усвоение социокультурных знаний и особенностей поведения носителей языка в межкультурном контексте.

Практика показывает, что у иностранных студентов часто возникают трудности при овладении перечисленными умениями и, прежде всего, навыками четко и логично излагать свои мысли; адекватно воспринимать и анализировать чужие высказывания; выстраивать композицию монологической речи и поле диалогического взаимодействия.

В соответствии с целью данного исследования для формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов Института «Полярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета при обучении в экспериментальной группе системно использовались следующие формы работы: круглый стол, коммуникативные упражнения и лингвистические задачи. Рассмотрим подробнее результативность и эффективность каждой из них.

Коммуникативные упражнения способствуют формированию необходимых иностранным студентам умений для достижения II сертификационного уровня [10]. Предлагаемые упражнения были направлены, прежде всего, на развитие:

– регулирующих интенций, побуждающих собеседника к совершению действия (выражать просьбу, предложение, указание и др.) и реагированию на побуждение (выражать согласие и несогласие, сомневаться, возражать и др.);

– информативных интенций для запроса информации о событиях и фактах, целях, причинах, возможности, об условиях, а также для дополнения, уточнения и др.;

– оценочных интенций для выражения и выяснения интеллектуального отношения (высказывать потребность, предположение, желание и др.); выражения и выяснения рациональной оценки (сравнивать со стандартом, с нормой, оценивать целесообразность, вероятность, истинность и др.).

Еще одной формой, способствующей формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов, по-нашему мнению, является «круглый стол», который относится к интерактивным формам обучения, совершенствующим подготовку иностранных студентов в рамках компетентностного подхода [11].

Основной целью проведения «круглого стола» является формирование следующих умений: выявление противоречий в суждении; сравнение разных точек зрения; аргументация своего мнения; критическое осмысление; обоснование предлагаемых решений, поддержание и ведение диалога с соблюдением норм речевого этикета. Круглый стол позволяет реализовать личностно-деятельностный подход к обучению, стимулировать как индивидуальную работу каждого обучающегося, так и групповую, создать определенное проблемное поле изучаемого материала, которое здесь и сейчас становится предметом осмысления и активного обсуждения.

Для проверки результативности и эффективности использования такой формы работы, как «круглый стол», на занятиях по дисциплине «Иностранный язык – русский (продвинутый уровень)» был проведен эксперимент, в ходе которого проверялись такие умения иностранных студентов, как (а) умение построить монологическое высказывание с опорой на прочитанный или прослушанный текст; (б) умение определить проблему в исходном тексте; (в) умение выразить согласие/несогласие с прочитанной или услышанной информацией; (г) умение грамотно передать чужой текст с разной степенью полноты; (д) умение выбирать выразительные языковые средства, соответствующие стилю научной дискуссии.

В качестве примера приведем описание использования круглого стола на тему «Стереотипы о русских». После объяснения преподавателем алгоритма работы студентам были предложены цитаты, характеризующие русский народ:

– «Природа вложила в русского человека необыкновенную способность веровать, испытующий ум и дар мыслительства, но всё это разбивается в прах о беспечность, лень и мечтательное легкомыслие» (А.П. Чехов).

– «Отсюда проистекла наша нынешняя губительно малая способность к объединению сил, к самоорганизации, что более всего вредит нам сегодня» (А.И. Солженицын).

– «Мы из тех народов, которым нужен непременно вожак. При удачном вожаке русские могут быть очень сильны... Трудно служить России в одиночку, а скопом мы не умеем» (В.В. Шульгин).

– «И на то есть пословица: Сноп без перевясла – солома. Так создаётся беспомощность и покорность судьбе, превосходящая все границы, – вызывающая изумление и презрение всего мира. Не разобравшись в сложной духовной структуре, – из чего это проистекло, как жило, живёт и к чему ещё нас выведет, – бранят нас извечными рабами, это сегодня модно, повсемирно» (А.И. Солженицын).

Студентам было предложено в группах обменяться мнениями о содержании прочитанных характеристик русского народа. Затем была организована дискуссия по вопросам: Какие стереотипы о русских людях вы знаете? Какие из них подтвердились на вашем опыте, а какие нет? Какие интересные факты о русском народе вы знаете? Что вы считаете странным в поведении русских людей, как вы можете это объяснить?

Далее студентам предлагался текст об особенностях национального характера русского народа. Этот текст был разделен на 3 части, и каждой группе студентов нужно было передать содержание прочитанной им части текста. После чего состоялось обсуждение основных вопросов, поднятых в тексте. На этапе подведения итогов преподаватель прокомментировал результаты состоявшейся дискуссии. В контрольной группе при изучении данной темы сначала проводилась лексико-грамматическая работа, а затем чтение текста, ответы на вопросы по тексту и его пересказ.

При анализе результатов констатирующего и контрольного экспериментов была проведена статистическая обработка данных. Полученные в ходе эксперимента результаты представлены на диаграмме (см. рис. 1).

Как видно из рис. 1, у студентов экспериментальной и контрольной групп повысились показатели сформированности коммуникативных умений.

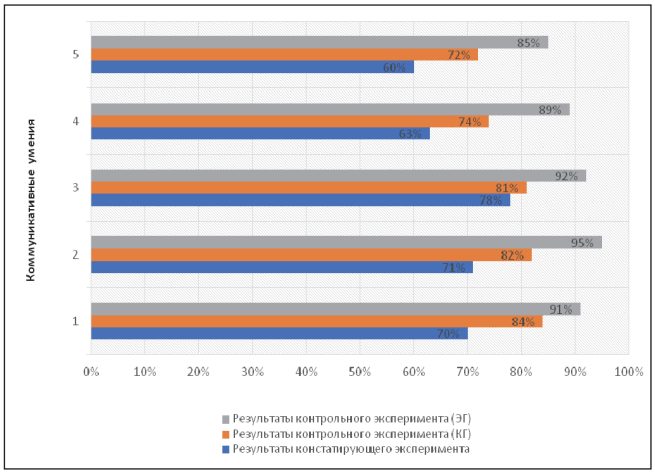


Рис. 1. Результаты внедрения формы «круглый стол» в процесс обучения русскому языку как иностранному студентов-филологов

В экспериментальной группе показатели коммуникативных умений больше 85%. По трем умениям (умение построить монологическое высказывание с опорой на прочитанный или прослушанный текст, умение определить проблему в исходном тексте, умение выразить согласие/несогласие с прочитанной или услышанной информацией) более 90%. Это можно объяснить тем, что, во-первых, каждый студент, участвующий в «круглом столе», активно обсуждал поставленную проблему. Сценарий «круглого стола» был составлен с расчетом на авторское продуцирование высказывания.

В контрольной группе показатели сформированности коммуникативных умений варьируются в границах от 72 до 84%, что свидетельствует о более низком уровне владения коммуникативными умениями, а, следовательно, – более низкой сформированности коммуникативной компетенции.

Как видно из результатов эксперимента, наиболее сложными для овладения оказались умение грамотно передать чужой текст с разной степенью полноты и умение выбирать выразительные языковые средства, соответствующие стилю научной дискуссии.

Еще одним востребованным в настоящее время способом формирования коммуникативной компетенции студентов-филологов, на наш взгляд, является выполнение эвристических заданий в процессе изучения русского языка как иностранного. В современной методике неоднократно отмечалось, что монологическая установка преподавателя как носителя готового знания перестает быть эффективной [12]. Актуальным становится образ преподавателя, способного моделировать на занятиях «ситуации проблемно-поисковой деятельности, благодаря чему учащиеся самостоятельно исследуют изучаемый предмет, применяя необходимые методы – от наблюдения, анализа эмпирического материала до постановки проблем, поиска необходимых методов исследования и получения верифицируемого результата» [12, с. 101]. Так не только формируется исследовательская рефлексия как одновременно условие и результат коммуникативного обучения, но и достигается единство интеллектуально-психологической деятельности обучающихся, что интенсифицирует процесс обучения, повышает качество усвоения учебного материала.

Одним из таких эвристических заданий является лингвистическая задача, под которой понимается проблемно представленный языковой материал, требующий рациональных методов объяснения, комментирования или структурирования.

Лингвистические задачи позволяют моделировать разнообразные исследовательские ситуации, воспроизводящие последовательность логических операций в процессе получения знания об объекте. Эвристический потенциал лингвистических задач является стимулирующим средством, которое помогает сформировать долгосрочный интерес к изучаемым вопросам. Для решения таких задач требуются не только навыки логического мышления, но и понимание методов анализа языкового материала.

Примером лингвистической задачи может стать следующая:

«Проанализируйте закономерность употребления личных местоимений «ему / к нему», «ей / о ней», «им / для них» в русском языке:

– *Я сказал ему. Я иду к нему.*
– *Я позвонил ей. Я вспоминаю о ней.*
– *Я приготовил подарок им. Я приготовил подарок для них».*

Для решения задачи потребуются знания в области лексики, фонетики, а также общие навыки аналитической работы с языковым материалом. Обучение аналитическому наблюдению в процессе решения лингвистических задач должно быть последовательным и непрерывным. Эвристический подход к изучению языкового материала позволяет творчески применять имеющиеся лингвистические и общекультурные знания в процессе построения высказывания; демонстрирует важность навыка аналитического наблюдения в процессе анализа коммуникативных неудач. Подобные задачи позволяют глубже осознать взаимосвязи языковой рефлексии и успешной коммуникации. С целью формирования языковой рефлексии для упоминавшейся выше экспериментальной группы были предложены задачи на определение языковых тенденций и системных отношений в языке.

Например: «*Проанализируйте содержание следующего языкового материала, представленного в виде двух групп, и определите, к какой из них относятся слова: Интернет, улица, Аляска, сайт, балкон.*

Средняя Азия	*Дальний Восток*
Якутия	*Алтай*
лес	*опушка*
деревня	*дача*
переулок	*Куба»*

Такого рода задачи требуют поиска скрытого критерия, лежащего в основе классификации, и выявления системных отношений в языке. В процессе этого поиска происходит анализ категорий разных языковых уровней (фонетического, лексического, синтаксического и др.). Совместное обсуждение данной задачи позволяет не только проанализировать языковой материал в рамках того или иного уровня языка, но и обнаружить различные виды падежного управления, составить словосочетания и прокомментировать решение задачи.

В констатирующем эксперименте студентам было предложено решить 3 задачи, в контрольном – 5 задач, при решении которых нужно было продемонстрировать навык анализа языковых тенденций и системных отношений в языке. В ходе эксперимента (результаты см. на диаграмме – рис. 2) проверялись следующие коммуникативные умения иностранных студентов: (1) умение выдвигать предположения на основе наблюдения и анализа языкового материала; (2) умение аргументировать свою точку зрения; (3) умение построить монологическое высказывание.

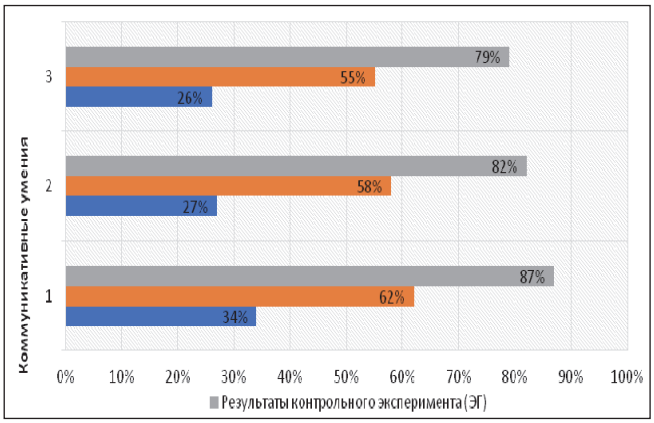


Рис. 2. Результаты внедрения лингвистических задач в процесс обучения русскому языку как иностранному студентов-филологов

Представленные на диаграмме данные (рис. 2) свидетельствует о том, что системный характер решения лингвистических задач на занятиях позволил развить навыки наблюдения и анализа языкового материала, аргументации собственной точки зрения, что положительно повлияло на умение строить монологическое высказывание. Таким образом, видно, что у всех студентов экспериментальной группы показатели коммуникативных умений выше, чем у студентов контрольной группы, что свидетельствует о более высоком уровне сформированности коммуникативной компетенции у студентов экспериментальной группы.

При изучении иностранного языка навык аналитического наблюдения играет важную роль в связи с возникающими затруднениями в выборе варианта языковой единицы. Лингвистические задачи позволяют развить языковую рефлексию, способствующую повышению речевой культуры иностранных студентов, осознанному следованию языковой норме при построении как устного, так и письменного высказывания, что в конечном счете влияет на уровень сформированности коммуникативной компетенции.

По окончании эксперимента студентам контрольной и экспериментальной групп был предложен субтест «Говорение» из Типовых тестов для II сертификационного уровня по русскому языку как иностранному [13] с целью определения уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов. Субтест состоит из двух частей, включающих шесть заданий. Первые три задания направлены на проверку умения поддержать диалог (выразить свое мнение/оценку, отреагировать на услышанную новость, воспроизвести реплики в соответствии с заданными намерениями). При выполнении четвертого задания необходимо составить подробный рассказ о предложенном видеосюжете. В рассказе следует описать действующих лиц, ситуацию и объяснить причину ее возникновения. В пятом задании предлагается инициировать диалог на основе прочитанного

объявления (позвонить по телефону и узнать более подробную информацию). Шестое задание – участие в беседе на одну из тем, указанных в Требованиях ко II сертификационному уровню общего владения русским языком как иностранным (например, «Человек и общество», «Человек и природа», «Работа» и др.). В процессе обсуждения необходимо представить и обосновать собственное мнение, привести примеры и сравнения, высказать предположения, сделать выводы.

Согласно данным, полученным в ходе эксперимента (см. табл. 1), результат выполнения субтеста «Говорение» в экспериментальной группе на 18,5% выше, чем в контрольной, что может свидетельствовать о более высоком уровне сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной группе. Заметим, что в экспериментальной группе был проведен опрос, цель которого – выявление мнения студентов о формах работы и трудностях, с которыми они столкнулись при выполнении заданий коммуникативного типа. Оценивая формы работы, используемые на занятиях системно, респонденты отметили «современные эффективные формы», «желание общаться», «уверенность в своих силах», «интерес к русскому языку», «желание к более глубокому изучению русского языка». В то же самое время 87% респондентов констатировали, что для выполнения заданий коммуникативного типа им необходимо время на подготовку. 73% респондентов считают, что стимулом для выполнения заданий коммуникативного типа является интерес к обсуждаемой теме. Респонденты отметили, что для активного участия в коммуникации им не хватает словарного запаса (56%) и знания грамматики (48%).

В основе коммуникативного процесса лежит свободное владение языком, знание культуры страны изучаемого языка, именно поэтому необходимо обратить внимание на способы формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что системное внедрение в процесс обучения таких форм работы, как круглый стол, коммуникативные упражнения и лингвистические задачи, способствует эффективному развитию коммуникативной компетенции студентов-филологов. Студенты, участвующие в системно организованном интерактивном образовательном процессе, показывают высокий уровень готовности к выполнению сложных видов речевой деятельности, что свидетельствует о появлении потребности в общении, а, следовательно, высоком уровне развития коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция иностранных студентов-филологов играет большую роль в получении образования на русском языке и осуществлении в будущем их профессиональной деятельности. Результативному формированию данной компетенции у студентов способствует системное внедрение в учебный процесс при овладении дисциплиной «Иностранный язык – русский (продвинутый уровень)» коммуникативных форм работы, таких как коммуникативные упражнения, лингвистические задачи, круглый стол. Это позволяет осуществлять целенаправленную работу по формированию и развитию коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов, помогает им четко и логично выражать свои мысли; адекватно воспринимать и анализировать чужую речь и участвовать в коммуникации на профессиональные темы.

Таблица 1

Результаты выполнения субтеста «Говорение»

Содержание субтеста	*КГ*	*ЭГ*
Задание 1 (проверка способности достигать коммуникативных целей маркированными лексико-грамматическими и ритмико-интонационными средствами в точном соответствии с предъявляемым коммуникативным заданием)	68%	92%
Задание 2 (проверка способности достигать коммуникативных целей, связанных с выражением эмоционального отношения)	69%	88%
Задание 3 (проверка способности достигать коммуникативных целей ритмико-интонационными средствами).	70%	91%
Задание 4 (проверка способности строить монологическое высказывание с опорой на видеоряд)	72%	85%
Задание 5 (проверка способности быть инициатором диалога-расспроса в определенных речевых ситуациях)	68%	87%
Задание 6 (проверка способности вести неподготовленную беседу, демонстрируя адекватность вербального поведения логике развития ситуации и общения)	69%	84%
Средний результат выполнения субтеста	**69,3%**	**87,8%**

В заключение укажем, что перспективой развития идей для дальнейшего исследования может являться разработка критериев эффективности и исследование тенденций и перспектив результативного использования описанных выше средств обучения и форм работы со студентами при изучении различных филологических дисциплин, а также с учетом накопленного опыта инновационной и проектной деятельности в области лингвокультурологического образования в контексте цифровизации и вызовов современности [11; 12; 14–18]. Кроме того, следует отметить, что представленная статья – результат коллективной научно-исследовательской и методической работы авторов, концептуальная основа для которой была предложена заведующей кафедрой Л.В. Кипнес.

Библиографический список

1. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом.* 1977; № 6: 38 – 45.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Москва: Русский язык. Курсы, 2010.
3. Троицкая Ю.В. Коммуникативная компетенция: демократизация значения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2020; № 7 (150): 112 – 119.
4. Медянова П.В., Рыжова Н.И. Структура и компоненты языковой составляющей социально-коммуникативной компетентности специалиста туристской индустрии. *Мир науки, культуры, образования.* 2012; № 3 (34): 8 – 12.
5. Hymes D.H. On communicative competence.*Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth*: Penguin, 1972; 269 – 293.
6. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.*Applied Linguistics.* 1980; Vol. 1: 1 – 47.
7. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests.* Oxford: Oxford University Press, 1996.
8. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Русский язык. Курсы, 2018.
9. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного:* учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.
10. Иванова Т.А. и др. *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение.* Москва – Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
11. Васильева И.В. Круглый стол как эффективный способ формирования коммуникативно-речевой компетентности иностранных студентов в профессиональной сфере. *Русистика и современность*. Санкт-Петербург: Северная звезда, 2018; Ч. 2: 237 – 243.
12. Непоклонова Е.О. Формирование основ исследовательской деятельности обучающихся на примере решения лингвистических задач. *Наука и школа*. 2020; № 1: 95 – 107.
13. Аверьянова Г.Н. и др. *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение*. Москва – Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
14. Виноградова М.В. Методика обучения иностранных студентов-филологов глаголам речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, в рамках лингвокультурологического подхода. *Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters)*. 2013; № 1. Available at: http://www.emissia.org/offline/2013/1950.htm
15. Васильева И.В., Непоклонова Е.О. Совершенствование профессиональной коммуникативной компетентности студентов в процессе создания авторского научного текста в рамках эвристического подхода к обучению. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2019; № 9: 31 – 36.
16. Непоклонова Е.О., Кипнес Л.В., Токарева П.В. Формирование поликультурной образовательной среды в процессе подготовки современных специалистов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 289 – 292.
17. Кипнес Л.В. Университетские образовательные округа: опыт реализации инновационных и просветительских проектов. *Университетский округ: прошлое и настоящее*. 2014; № 1: 14 – 19.
18. Никифорова М.Н. Обучение английскому языку с использованием образовательных онлайн-платформ. *Современное образование: традиции и инновации*. 2021; № 4: 151 – 154.

References

1. Vyatyutnev M.N. Kommunikativnaya napravlennost' obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnyh shkolah. *Russkij yazyk za rubezhom.* 1977; № 6: 38 – 45.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2010.
3. Troickaya Yu.V. Kommunikativnaya kompetenciya: demokratizaciya znacheniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 7 (150): 112 – 119.
4. Medyanova P.V., Ryzhova N.I. Struktura i komponenty yazykovoj sostavlyayuschej social'no-kommunikativnoj kompetentnosti specialista turistskoj industrii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 3 (34): 8 – 12.
5. Hymes D.H. On communicative competence.*Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth*: Penguin, 1972; 269 – 293.
6. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.*Applied Linguistics.* 1980; Vol. 1: 1 – 47.

7. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
8. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2018.
9. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
10. Ivanova T.A. i dr. *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven'. Obschee vladenie*. Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
11. Vasil'eva I.V. Kruglyj stol kak `effektivnyj sposob formirovaniya kommunikativno-rechevoj kompetentnosti inostrannyh studentov v professional'noj sfere. *Rusistika i sovremennost'*. Sankt-Peterburg: Severnaya zvezda, 2018; Ch. 2: 237 – 243.
12. Nepoklonova E.O. Formirovanie osnov issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayuschihsya na primere resheniya lingvisticheskih zadach. *Nauka i shkola*. 2020; № 1: 95 – 107.
13. Aver'yanova G.N. i dr. *Tipovye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie*. Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
14. Vinogradova M.V. Metodika obucheniya inostrannyh studentov-filologov glagolam rechi, harakterizuemoj po zvuchaniyu i proizneseniyu, v ramkah lingvokul'turologicheskogo podhoda. *Pis'ma v `Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters)*. 2013; № 1. Available at: http://www.emissia.org/offline/2013/1950.htm
15. Vasil'eva I.V., Nepoklonova E.O. Sovershenstvovanie professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti studentov v processe sozdaniya avtorskogo nauchnogo teksta v ramkah `evristicheskogo podhoda k obucheniyu. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 9: 31 – 36.
16. Nepoklonova E.O., Kipnes L.V., Tokareva P.V. Formirovanie polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy v processe podgotovki sovremennyh specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 289 – 292.
17. Kipnes L.V. Universitetskie obrazovatel'nye okruga: opyt realizacii innovacionnyh i prosvetitel'skih proektov. *Universitetskij okrug: proshloe i nastoyaschee*. 2014; № 1: 14 – 19.
18. Nikiforova M.N. Obuchenie anglijskomu yazyku s ispol'zovaniem obrazovatel'nyh onlajn-platform. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2021; № 4: 151 – 154.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 37:378.4 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-171-173

Gusev A.I., *Doctor of Sciences (Geology), Professor, Altai State Humanitarian Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: anzerg@mail.ru*
Odintsova E.A., *student, Altai State Humanitarian Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: odiiintsova@yandex.ru*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING PRACTICE IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "EARTH SCIENCES". The article discusses innovative technologies, in particular information and communication technologies, which are widely used in teaching, in the study of the discipline "Earth Sciences". It stands out that thanks to personality-oriented technologies in teaching, the personality of the student directly comes to the first place in the educational system, ensuring comfortable, conflict-free and safe conditions for his learning and development. Much attention is paid to the Space history after the Big Bang, since this topic is of particular interest to students when performing laboratory work. A brief sequence of events after the Big Bang is given. The analysis of evidence that in fact, the Sun belongs to the type of double eclipsing stars, where the second star is Nemesis. From where we come to the conclusion that the picture of the World familiar to us should be clarified, since our Solar System belongs to the type of binary stars. In turn, Nemesis played a huge role in the formation of some important processes for the Earth.
Key words: **innovative and communicative technologies, Nemesis, Earth Sciences.**

А.И. Гусев, *д-р геол. наук, проф., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: anzerg@mail.ru*
Е.А. Одинцова, *студентка, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: odiiintsova@yandex.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «НАУКИ О ЗЕМЛЕ»

В статье рассматриваются инновационные технологии, в частности информационно-коммуникативные технологии, которые широко используются в преподавательской деятельности при изучении дисциплины «Науки о Земле». Выделяется, что благодаря личностно ориентированным технологиям в преподавании на первое место в образовательной системе выходит непосредственно личность обучающегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий его обучения и развития. Большое внимание уделяется Космической истории после Большого взрыва, поскольку эта тема вызывает особый интерес у студентов при выполнении лабораторных работ. Приводится краткая последовательность событий после Большого взрыва в виде анимационных слайдов, которые студенты создают самостоятельно. Рассматриваются фотографии солнца и второй звезды. Проводится анализ свидетельств о том, что на самом деле наше Солнце относится к типу двойных затменных звезд, где второй звездой является Немезида. Отсюда приходим к тому, что привычную для нас картину мира следует уточнить, поскольку наша Солнечная система относится к типу двойных звезд. В свою очередь, Немезида играла огромную роль в формировании некоторых важных для Земли процессах.
Ключевые слова: **инновационно-коммуникативные технологии (ИКТ), Немезида, «Науки о Земле»**.

В настоящее время от учащихся требуется такой уровень подготовки, который соответствует вызовам и требованиям рыночной экономики, прогресса и цифровизации. Развитие интереса к личностному развитию обучающихся в современных условиях способствует разработке информационных и личностно развивающих технологий в обучении. В современном мире в процессе обучения используются различные инновационные разработки. Актуальность исследования усиливается тем, что на стыке дисциплин рассматриваемого комплекса имеются нерешённые проблемы.

Цель исследования – развитие творческого подхода и выработка нестандартного мышления при изучении грандиозной проблемы новой парадигмы современной картины мироздания и места в ней нашей планеты.

Задачи:

1. Создание студентами анимационных слайдов в момент Большого взрыва и последующих этапов развития Вселенной.

2. Инновационный подход на лабораторных занятиях с построением студентами космических объектов (планет и спутников), связанных с Немезидой, учитывая её гигантские размеры.

Новизна исследования связана с реализацией ИКТ на стыке многих наук: астрофизики, химии, физики, наук о Земле, ГИС-технологий, программирования и цифровизации.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в реализации ИКТ на лабораторных занятиях студентами самостоятельно, что повышает когнитивность в освоении дисциплины.

Что же означает термин «инновационные технологии»? Педагогическая технология – это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно, и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов [1]. Научный и социальный прогресс не стоит на месте, кардинально изменяя условия труда и содержание деятельности человека, в том числе и в образовательной сфере. В настоящее время преподавателю необходимо ориентироваться в современных инновационных технологиях, идеях, направлениях в образовании. Инновации (от англ. Innovation –нововведение, новация) – это изменения внутри системы. В педагогической интерпретации и в самом общем смысле инновации подразумевают нововведения в педагогической системе, улучшающие проведение и результаты учебно-воспитательного процесса.

Инновационные педагогические технологии в современном образовании:

– направлены на реализацию способностей и возможностей обучающегося;

– подготавливают его к успешной жизни в постоянно меняющемся мире;

– развивают творческий подход к решению задач, нестандартное, а также критическое мышление;

– стимулируют навыки ориентирования в полученной информации, ее систематизации.

В настоящее время одним из самых популярных являются информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). С помощью ИК-технологий обучающиеся имеют возможность самостоятельно находить и систематизировать информацию. ИК-технологии используются на лекциях-визуализациях. Изучение матери-

ала на таком занятии сопровождается аудио-, фото- или видеоматериалами, а также на лабораторных занятиях, информация которых включает презентацию.

При прохождении тем дисциплины «Науки о Земле» особенно применимы презентации, которые предлагается подготовить студентам самостоятельно, используя платформу Интернета. В этой ситуации у студентов возникает заинтересованность в том, чтобы его презентация была лучше, чем у других (возникает своего рода конкуренция, что стимулирует их серьёзно отнестись к реализации заданной темы).

Помимо этого, электронные устройства, такие как планшет или ноутбук, заменяют сейчас бумажные учебники. На таких устройствах обучающиеся могут иметь всю необходимую для обучения литературу и учебные пособия. Из числа последних они получают электронное учебное пособие «Науки о Земле» [3]. Это оптимизирует учебный процесс – нет необходимости покупать учебники каждый год, а также не нужно носить с собой тяжелый груз в виде учебной литературы [2]. Также с ИК-технологиями стало возможным реализовывать дистанционное обучение. А именно – с помощью различных образовательных платформ, видео-, конференцсвязи Zoom, Skype, Moodle и т.д.

Личностно ориентированные технологии (Personality-centerededucation) в преподавании ставят во главу образовательной системы личность обучающегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий его развития. Выражение «личностно-центрированное взаимодействие» появилось в работах известного психолога и педагога гуманистического направления Карла Роджерса. Он совершил открытие, обосновав, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности – одни и те же. Они такие же и в освоении дисциплины «Науки о Земле». Особый интерес у студентов вызывает выполнение лабораторной работы по теме «Космическая история после Большого взрыва», где информацию следует искать на стыке фундаментальных наук – геохимии, физики, астрономии и астрофизики, так как студенты ориентируются на поиск информации, относящейся к космической истории после Большого взрыва. Выполнение работы сопровождается созданием анимационных слайдов и представление их в виде презентации. Краткая история процессов, протекавших в результате Большого взрыва, приводится ниже.

Космическая история после Большого взрыва включает следующую последовательность событий.

1. ***Эпоха сингулярности***: Большой взрыв – ***13,72 млрд лет назад.***

Сингулярность – это состояние с бесконечно большой плотностью в момент Большого взрыва.

2. ***Эпоха Планка:*** первые мгновения образования нашей Вселенной, рождение первых элементарных частиц – ***13,7 млрд лет.***

3. ***Эпоха быстрого расширения нашей Вселенной:*** разрушение Великого объединения 4 взаимодействий: гравитация отделяется от 3 остальных взаимодействий, наступает быстрое расширение Вселенной – ***13,7 млрд лет.***

4. ***Эпоха Фридмана.*** Эпоха расширения Вселенной по сценарию Фридмана, образование протонов и нейтронов – ***13,7 млрд лет.***

5. ***Эпоха нуклеосинтеза He, дейтерия, лития – 7 (30 мин.).***

Вселенная становится прозрачной для фотонов реликтового теплового изучения (380 000 лет) – ***13,7 млрд лет.***

6. ***Эпоха образования первичных атомов.***

Вселенная заполнена H, He, реликтовым излучением атомарного H на волне 21 см.

Звёзды и квазары отсутствуют – ***13,55 млрд лет назад.***

7. ***Эпоха образования первых звёзд, квазаров, галактик,*** скоплений галактик, образование атомов C, O, N, Fe – ***12,7 млрд лет назад.***

8. ***Протопланетно-протосолнечный акрон*** – начало расширения Вселенной «по сценарию де Ситтера», образование галактик, звёзд, Протосолнечной системы – ***7,2 млрд лет назад.*** Новые данные свидетельствуют о том, что Солнце относится к типу двойных затменных звёзд (рис. 1, 2)***,*** и второй из них является Немезида [4; 5].

9. ***Протосолнечный акрон.*** Образование Протоземли – ***5,6 млрд лет назад.*** Образование атомов тяжёлых элементов.

Прискойский акрон:

Аккреций – стадия аккреции метеоритных тел, расслоение мантии, образование Земли – ***4,5 млрд лет назад.***

Реголитий – лунная, реголитовая стадия, начало образования первичной Земной коры – ***4,3 млрд лет назад.***

Из этой информации студенты узнают много нового: во-первых, о научной картине и истории мироздания; во-вторых, – о том, что до появления химических элементов был подготовительный этап образования элементарных частиц в результате физических взаимодействий, а химические элементы не все появились сразу, их образование происходило стадийно – от простых и лёгких к более сложным и тяжёлым металлам. То есть нынешняя картина Периодической системы Д.И. Менделеева – это результат длительного развития материи. Это наталкивает на мысль в прогностическом направлении, что со временем могут образоваться новые химические элементы.

Огромный интерес у студентов проявляется при овладении темы «Космическое окружение Земли», где в последнее время также появились новые данные, значительно уточняющие современную картину мироздания. Установлено, что Солнечная система относится к типу двойных звёзд, и сложившуюся привычную картину мира следует значительно уточнить, так как вторая звезда в нашей звёздной системе играла огромную роль в изменении генеральных процессов зарождения континентов, их дроблении, создании суперконтинентов, возникновении океанов, изменениях климата (тёплых и ледниковых эпох), глобальных вымираниях в истории Земли. Наблюдения выхода Немезиды из-за Солнца были зафиксированы с Проходной Гривы Алтая (вблизи г. Белокурихи, октябрь 2018 года) и в районе Улу-Тау (в Приэльбрусье на Кавказе, октябрь 2021 года).



Рис. 1. Фото двух Солнц

На снимке (рис. 1) можем увидеть вторую (тусклую звезду) за солнцем на ¾ своей величины. При этом от неё отделились в космическое пространство крупные фрагменты округлой формы видимой части спектра красного, голубого, зелёного цветов, отвечающих водороду, гелию, кислороду и азоту. Это свидетельствует о том, что вторая звезда в отличие от Солнца прошла значительную часть своей эволюции, в составе которой помимо водорода и гелия большую роль играют и более тяжёлые элементы [5 с. 14].

Когда Немезида скрывалась за Солнцем, то отчётливо проявлялась её корона голубого цвета, свидетельствующая о значительной доли гелия в её составе (рис. 2). На втором снимке, кроме того, видно взаимодействие звёзд: Солнце выбрасывало концентрированные лучи плазмы, на которые накладывались кислород и азот в виде неправильных по форме зелёных пятен, исходивших от Немезиды [5 с. 14].

На следующем снимке, когда Немезида скрылась за Солнцем, зафиксирован выброс крупного фрагмента вещества от Немезиды в сторону Солнца и Земли зонального строения, хорошо и ярко выраженного (в центре плазма, затем мощные сферы кислорода и азота (зелёный спектр, а по периферии – водорода (красный спектр) [5 с. 14].



Рис. 2. Голубая корона Немезиды и мощные концентрированные лучи плазмы, отходящие от Солнца

Зафиксирован выброс сгустка голубого спектра от Немезиды на довольно большое расстояние (рис. 3). При этом на солнце пропадает голубая корона второй звезды [4].



Рис. 3. Оторвавшийся сгусток голубого гелия

Стоит отметить, что Гелиогеофизической службой ФГБУ «ИПГ» 12 октября 2018 года на Солнце зарегистрирована вспышка С 3.2 продолжительностью 91 минута.

В Интернете имеется фото солнечной вспышки 12 октября 2018 года, опубликованное Solar Dynamics Observatory – космической обсерваторией NASA для изучения Солнца.

В США 12 октября также заметили мощный выброс плазмы и, собственно, двойное солнце.

В Китае два Солнца наблюдали трижды: первый раз в марте 2009 года, второй – 8 января 2011 года и третий раз – 14 января того же года [4].

Следует отметить, что космическая история взаимодействий двух светил запечатлена в драматических событиях смены климата и сопутствующих явлениях, вызывавших глобальные вымирания биоты на Земле (позднепермское, позднемеловое и другие). Изменение климата в сторону потепления в последние десятилетия привело к интенсивной деградации многолетнемёрзлых пород («вечной мерзлоты»), что привело к высвобождению громадных объёмов главного парникового газа метана (CH_4) из подмерзлотных источников и поступлению его в атмосферу и воды Северного Ледовитого океана и его морей. В настоящее время учёные пришли к заключению о наступившем шестом глобальном вымирании на нашей планете [6, с. 13600], которое вызвано комплексным воздействием аномальных явлений (небывалой активизацией вулканической деятельности, климатическими изменениями, изнуряющими магнитными бурями в результате взаимодействий Солнца и Немезиды и т.д.).

Следовательно, при исследовании и объяснении климатических изменений, происходящих в настоящее время на Земле, следует учитывать и космические факторы, которые всегда играли главенствующую роль в состоянии климата на Земле. Многие учёные считают, что тепловой стресс – потенциально смертельная комбинация высокой температуры и влажности – будет поражать в 15 раз больше людей на Земле, если глобальное повышение температуры превысит порог в 2°С.



Рис. 4. Синяя корона от скрывшейся Немезиды за Солнцем

Таким образом, мы выяснили, что инновационный подход в преподавании дисциплины «Науки о Земле» с привлечением фундаментальных понятий на стыке различных научных дисциплин формирует у студентов новую парадигму единства научного знания, его развития и постоянного уточнения, что значительно повышает интеллект обучающихся.

Такой подход позволяет заинтересовать студентов в более углублённом изучении дисциплины «Науки о Земле» и вызвать когнитивный компонент их заинтересованности при изучении дисциплины. Этот метод также поможет расширить естественные знания об окружающем мире, истории становления привычной для нас обстановки, расширить кругозор.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
2. Габбасова Л.З. Инновационные технологии в образовательном процессе. *Инновационные педагогические технологии*: материалы V Международной научной конференции. Казань: Бук, 2016: 61 – 63.
3. Гусев А.И. *Науки о Земле*. Электронное учебное пособие. Саратов, Издательство «IPR-Media», 2019.
4. Гусев А.И., Гусева О.И. Немезида приблизилась к Солнцу. *Globus Scientific Journal*. 2021; Т. 7, № 2 (59): 4 – 11.
5. Гусев А.И., Гусев А.А., Гусева О.И. Солнце – двойная звезда. *Международная научно-практическая конференция Science, Education, Innovation*. Пенза: 13 – 16.
6. Ceballos G., Ehrlich P.R., Raven P.H. Vertebrates on the brink as indicators of biological annihilation and the sixth mass extinction. *PNAS*. 2020; Vol. 117, Iss. 24: 13596 – 13602.

References

1. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
2. Gabbasova L.Z. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Buk, 2016: 61 – 63.
3. Gusev A.I. *Nauki o Zemle*. `Elektronnoe uchebnoe posobie. Saratov, Izdatel'stvo «IPR-Media», 2019.
4. Gusev A.I., Guseva O.I. Nemezida priblizilas' k Solncu. *Globus Scientific Journal*. 2021; T. 7, № 2 (59): 4 – 11.
5. Gusev A.I., Gusev A.A., Guseva O.I. Solnce – dvojnaya zvezda. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Science, Education, Innovation*. Penza: 13 – 16.
6. Ceballos G., Ehrlich P.R., Raven P.H. Vertebrates on the brink as indicators of biological annihilation and the sixth mass extinction. *PNAS*. 2020; Vol. 117, Iss. 24: 13596 – 13602.

Статья поступила в редакцию 24.03.22

УДК 37 (1174) DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-173-176

***Blok O.A.,** Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

IDEAL IN THE CONTEXT OF SPIRITUAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF MUSICIANS IN THE CLASSES OF INSTRUMENTALISTS. The article substantiates the relevance of the formation of ideals, value orientations in the spiritual and creative consciousness of instrumental musicians, in the process of their performing activities. The analytical spectrum includes scientific works of the following authors: L.L. Bochkarev, L.S. Zorilova, M.I. Imkhanitsky, V.M. Petrov, V.I. Petrushin, G.P. Prokofiev, V.G. Razhnikov, L.N. Stolovich, A.V. Toropova, Yu.A. Tsagarelli, G.M. Tsypin, O.F. Shulpyakov and others. It is revealed that the concept of "ideal" as a complex, universal, spiritually perfect education accumulates in itself: objective and subjective; intellectual and emotional-sensual; conscious and unconscious; canonical and specific; traditional and special; productive and reproductive; socio-historical and personal-creative principles; creative experience and performance. It is emphasized that an important link in the spiritual and creative development of trained instrumental musicians is the construction and implementation of an ideal model of the performing concept. The classification of pedagogical conditions for the formation of an ideal model of the performing concept is made. As part of the resolution of the stated problems, a pedagogical formula is determined that demonstrates the algorithm of actions of the teacher and student instrumentalists. It is concluded that the construction of an ideal model of the performing concept, its implementation can significantly activate and develop the spiritual and creative potential of musicians in the classes of instrumentalists.

Key words: **ideal, ideal model of performing concept, instrumental musicians, instrumentalist class, teacher-musician, spiritual and creative development, piece of music, performer.**

***О.А. Блок,** д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

ИДЕАЛ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАНТОВ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ

В статье обосновывается актуальность формирования идеалов, ценностных ориентиров в духовно-творческом сознании музыкантов-инструменталистов в процессе их исполнительской деятельности. В аналитический спектр включаются научные работы следующих авторов: Л.Л. Бочкарева, Л.С. Зориловой, М.И. Имханицкого, В.М. Петрова, В.И. Петрушина, Г.П. Прокофьева, В.Г. Ражникова, Л.Н. Столовича, А.В. Тороповой, Ю.А. Цагарелли, Г.М. Цыпина, О.Ф. Шульпякова и др. Выявляется, что понятие «идеал» как комплексное, универсальное, духовно совершенное образование аккумулирует в себе объ-

ективное и субъективное; интеллектуальное и эмоционально-чувственное; осознанное и бессознательное; каноническое и специфическое; традиционное и особенное; продуктивное и репродуктивное; общественно-историческое и личностно-креативное начала; творческий опыт и представления. Подчеркивается, что важным звеном в духовно-творческом развитии обучающихся музыкантов-инструменталистов является построение и воплощение идеальной модели исполнительской концепции. Производится классификация педагогических условий формирования идеальной модели исполнительской концепции. В рамках разрешения заявленной проблематики определяется педагогическая формула, демонстрирующая алгоритм действий педагога и обучающихся инструменталистов. Делается вывод, что построение идеальной модели исполнительской концепции, ее реализация позволяют в значительной степени активизировать и развить духовно-творческий потенциал музыкантов в классах инструменталистов.

Ключевые слова: **идеал, идеальная модель исполнительской концепции, музыканты-инструменталисты**, **класс инструменталистов**, **педагог-музыкант**, **духовно-творческое развитие, музыкальное произведение, исполнитель**.

В настоящее время понятие «идеал» как «маяк», стратегический ресурс, ценностный ориентир, вектор духовно-творческого развития личности, его деятельной природы остается важной дефиницией в осмыслении процессов преобразования, реформирования, совершенствования. Отечественная система музыкального образования, с одной стороны, призвана сформировать высокоценностную базу идеалов обучающихся, с другой стороны – должна обладать соответствующим духовно-творческим потенциалом, технологической платформой. Пустоты в сознании подрастающего поколения часто быстро заполняются суррогатами, низкохудожественной продукцией. Поэтому «борьба» за умы и сердца обучающейся молодежи, ее интеллектуальное, эстетическое развитие приобретает первостепенное значение. К чему стремимся – туда движемся, видя перспективу – обретаем силу.

В музыкально-инструментальном исполнительстве решение проблемы, связанной с формированием идеального звука-образа, прообраза воплощения музыкального произведения, соответствующей исполнительской концепции имеет методологическую ценность. Сегодня, к сожалению, в классах инструменталистов обнажает себя стилистическая и жанровая эклектика, потребленческая психология, приводящая к стереотипному мышлению в русле педагогики «делай как я», невыразительному исполнению. Безыдейная, безынициативная, «пустая» игра становится результатом отсутствия в сознании обучающихся музыкантов идеальной модели воплощения художественно-образного содержания осваиваемых музыкальных программ. «Эквилибристика», техницизм, гипертрофированное, «фэйковое» сознание исполнителей в некоторых музыкально-образовательных учреждениях проявляются особо ярко.

Поэтому сегодня становится актуальным поиск образовательных моделей, принципов, педагогических условий, а также технологий, позволяющих обеспечить формирование идеалов, ценностных ориентиров в духовно-творческом сознании музыкантов-инструменталистов, их исполнительской деятельности.

Широкий аксиологический спектр заявленной проблематики изучали И.В. Бестужев-Лада, О.Г. Дробницкий, Л.С. Зорилова, Г. Райл, П.В. Симонов, В.П. Тугаринов, А.Г. Харчев, В.Н. Шубкин, В.А. Ядов и др.

Духовно-творческое развитие личности в эстетическом контексте рассматривали М.Н. Афасижев, М.М. Бахтин, Г.А. Беляев, Е.В. Дуков, В.В. Журавлев, А.Я. Зись, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, А.И. Клемовицкий, О.А. Кривцун, В.А. Лекторский, С.А. Маркус, В.Г. Мозгот, Э.А. Пармон, В.М. Петров, Ю.И. Романов, Л.Н. Столович.

Психолого-педагогический словарь Е.С. Рапацевича так трактует изучаемый феномен: «Идеал – образ совершенства, наиболее ценного и величественного в культуре, искусстве, отношениях между людьми, нравственное и абсолютное основание морального долга, критерий разделения добра и зла. Содержание идеала часто складывается как альтернатива действительности, как внутренний протест против устоявшегося порядка вещей. В моральном отношении идеал предстает как мечта о единстве и братстве людей и соответствующее этому требование безусловной человечности в отношениях между людьми» [1, с. 255].

Многие исследователи обращали внимание на бессознательный характер «путеводной звезды» идеала. «Пособием художника всегда будет фантазия, а целью его, хотя и несознательною, пассивною или замаскированною, стремление к тем или другим идеалам, хотя бы, например, к усовершенствованию наблюдаемых им явлений, к замене худшего лучшим. И это лучшее и будет идеалом, от которого не отделаться художнику, особенно когда у него, кроме ума, есть сердце» [2, с. 95]. Отдельные ученые останавливают свой взгляд на субъективной природе идеала, которая проявляется в позициях, суждениях, взглядах, вкусах, восприятии, воображении конкретного человека. Л.Н. Столович подчеркивал: «Оценочное восприятие не может не быть субъективным, зависящим от вкусов и идеалов реципиентов. Но здесь существует своя закономерность, которую пытаются выявить исследователи, изучающие функционирование художественных произведений после их создания. Одной из важнейших функций искусства является стимуляция им оценочной деятельности человека в специфическом ее виде» [3, с. 208–209]. В.М. Петров изучал объективно-содержательный характер музыкальных сочинений, их интеллектуальную, эмоционально-чувственную природу, получающую отражение в восприятии зрительской аудитории, в силе и продолжительности аплодисментов [4]. Л.Л. Бочкарев, Л.С. Зорилова, В.И. Петрушин, В.Г. Ражников, А.В. Торопова, Ю.А. Цагарелли, Г.М. Ципин неоднократно подчеркивали комплексность, универсализм идеала, проявляющегося в музыкально-исполнительской, музыкально-образовательной деятельности. Так в частности, высказывалась Л.С. Зорилова: «Универсализм, как идеал, определял, например, педагогику С.И. Танеева, в деятельности которого исполнительские и композиторские процессы сливались воедино. Его ученикам (С.В. Рахманинов, А.Н. Скрябин, К.Н. Игумнов, Н.К. Метнер, А.Б. Гольденвейзер) был присущ постоянный духовный поиск, свобода творчества, стремление познать себя и продолжить данные традиции» [5, с. 16–17]. Сочинительство в классе инструменталистов – своеобразная субстанция репродуктивного и продуктивного, в значительной степени удовлетворяющая потребность инструменталистов в самоактуализации через активизацию процессов самопроявления, самореализации, самопознания, самосознания, самооценки, саморазвития и самосовершенствования [6], где «правит бал» представление идеала.

Можно прийти к выводу, что идеал как комплексное, универсальное, духовно-совершенное образование аккумулирует в себе:

– объективное и субъективное;
– интеллектуальное и эмоционально-чувственное;
– осознанное и бессознательное;
– каноническое и специфическое;
– традиционное и особенное;
– продуктивное и репродуктивное;
– общественно-историческое и личностно-креативное начала;
– творческий опыт и бесконечные «воображаемые горизонты».

Важной составляющей в духовно-творческом развитии обучающихся музыкантов-инструменталистов является построение идеальной модели исполнительской концепции. Перечислим педагогические условия ее формирования:

– занятия в классе инструменталистов под руководством педагога, музыкально-образовательный процесс в целом;
– участие в качестве исполнителя и слушателя в программах фестивалей, конкурсов, концертных выступлений;
– «мастер-классы», встречи-беседы с выдающимися деятелями культуры и искусства;
– прослушивание музыкального материала в рамках самостоятельной работы обучающихся;
– эвристический характер исполнительской деятельности;
– творческий опыт и его рефлексия;
– устойчивая мотивация, стремление к совершенствованию.

Какова же педагогическая формула возвышения, постоянного обновления идеальных позиций в контексте формирования исполнительской концепции музыкантов-инструменталистов?

Музыкант-инструменталист в своей основе должен представлять творческую личность. Исполнитель не просто озвучивает нотный текст, не только репродуцирует рожденные композитором художественные образы. Некоторые неправомерно делают акцент лишь на посреднической функции феномена между композитором и слушательской аудиторией. Справедливо по этому поводу отмечал Л.Л. Бочкарев: «Исполнитель не является лишь пассивным проводником, воссоздающим или несколько углубляющим композиторский замысел. Исполнитель в первую очередь – творческая личность, сын своей эпохи, культуры, своего народа. Его интерпретация – это не только личное прочтение музыки, привнесение в нее творческого начала «от своего имени», но и от имени своей музыкальной среды» [7, с. 216].

Музыкально-образовательная среда, несущая в себе высокохудожественные ценности, обладающая широким информационным пространством, способна не только мотивировать исполнителей к активной творческой деятельности, но и «прорастить» в их сознании новые идеалы, позволяющие двигаться к вершинам мастерства. Так, В.Г. Ражников в мотивационном поле дирижера-интерпретатора усматривал внутреннюю и внешнюю составляющие [8]. «Ведущим внутренним мотивом как условием формирования идеальной концепции при подготовке к выступлению является возможность найти в произведении то, что более всего соответствует исполнительской индивидуальности, вкусам музыканта. Большое значение имеют и внешние мотивы: желание самоутвердиться через произведение, которое близко по духу и настроению, подтвердить свою компетентность интерпретатора. Как стимулы творческого процесса внутренние и внешние мотивы выступают слитно» [7, с. 220].

Углубленная, осмысленная работа в русле идеальной модели воплощения художественно-образного содержания музыкальных произведений, не лишенная чувственных откровений, эмоциональных поисков, – залог успешного публичного выступления. Г.П. Прокофьев высказывался о том, что «исполнительские неудачи объясняются недостаточной углубленностью и конкретностью звуковых образов, которые развертывают идейно-эмоциональный смысл произведения» [9, с. 59].

Следует заметить, что инструменталист реализует свою мысль через исполнительские действия-движения. Конкретные слухо-двигательные представле-

ния дают возможность услышать с помощью внутреннего слуха искомые звуки-образы. Арсенал технических средств, позволяющих добиться необходимого качества звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука, чрезвычайно велик. В него входит широкий спектр штрихов, исполнительских приемов, артикуляции, туше. Вариативный, творческий подход при выборе и использовании технических средств позволяет исполнителю каждый раз обновлять свое видение происходящего. Искать, находить, реализовывать и в конечном счете совершенствовать исполнительскую концепцию – стратегическая задача искусства интерпретации. Например, Н.А. Петров полагал: «Главное – избегать каких-либо стереотипов в исполнительском искусстве. У каждого профессионального музыканта-исполнителя, поднимающегося над средним уровнем, должна быть своя художественно-творческая концепция, иными словами, свой подход к решению интерпретаторских проблем. Однако эта концепция не должна быть неизменной, «застывшей», поскольку различных вариантов исполнения одного и того же музыкального произведения может быть множество. Я думаю, что не стоит ни при каких обстоятельствах буквально повторять самого себя» [10, с. 73]. Процесс интерпретации в значительной степени конкретизирует предмет этого искусства, который представляют семь элементов: «идея, замысел, эмоционально-чувственное прочтение, стиль как совокупность выразительных средств, исполнительские традиции, форма и содержание [11]. Л.Е. Слуцкая замечала, что преподаватели Московской консерватории большое внимание уделяют конкретным выразительно-техническим приемам, отражающим те или иные стилевые особенности музыкальных произведений. Абстрактные рассуждения об «объективном» или «субъективном» исполнении трансформируются в ходе их занятий с учениками в отработку конкретных штрихов, динамических нюансов, исполнительских приемов» [10, с. 73]. М.И. Имханицкий указывал на то, что нахождение исполнительских приемов, артикуляционно-штриховой подачи не только представляет собой важное средство интонирования, но и олицетворяет процесс творческого мышления, эвристику. Подобный поиск позволяет детализировано, скрупулезно воплощать художественно-образное содержание музыкальных произведений [12].

Какими же должны быть исполнительские действия-движения, как продвигаться по пути к техническому, исполнительскому в целом мастерству?

Построение и освоение идеальной исполнительской концепции неразрывно связано с идеей сочинения, ее духовно-творческим наполнением. Идея – «правит балом», определяет порядок течения музыкальной мысли, развитие драматургии в русле музыкальной формы.

Каков будет путь воплощения идеи сочинения? На этот вопрос «отвечает» замысел, олицетворяющий восхождение на Олимп духовно-творческого начала. «Признаком гармоничного развития музыкального мышления является способность исполнителя на всех этапах обучения создавать замысел будущей интерпретации. Создавать естественно, не без участия педагога, но не только благодаря ему. Уметь определить свой угол зрения на то, что предстоит сыграть, сформировать ведущую идею своего подхода, притом не дилетантски («мне так хочется»), а с помощью убедительной аргументации, с учетом достижений коллективной исполнительской практики» [13, с. 14].

Постижение секретов кантиленного звуковедения и моторной искрометности, всей атрибутики «сенсорных актов» через туше (нажим, толчок, удар, скольжение), разнообразную (слитно-раздельную и ударно-безударную) артикуляцию приближает исполнителя-инструменталиста к достижению заветной цели духовно-творческого совершенствования через состояние технической свободы. При этом исполнительские действия-движения целесообразно формировать в рамках следующей идеальной модели: «Свободные в психофизиологическом отношении; экономичные; рациональные; активные; инерционные; целенаправленные; целесообразные (художественно-оправданные), чувствительные (тактильность, осязаемость); независимые; скоординированные; осознаваемые; автоматизированные; системно-последовательные; выразительные; управляемые; концептуально выстроенные» [14, с. 110].

Приведем пример педагогической формулы совершенствования (воспроизводства) идеала прообраза исполняемого музыкального произведения: *расширение, освоение информационного поля – идеальное представление на уровне исполнительских действий-движений (моторность, тактильность, сенсорность, очередность, связность, рациональность, степень управляемости) и художественно-творческого воплощения (звуки-образы, артикуляция, штрихи, исполнительские приемы, туше, культура звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука) – собственно исполнение – получаемый творческий опыт – осмысление (рефлексия) – идеальное представление*.

На основе изложенного выше следует заключить:

1. Формирование идеалов, ценностных ориентиров в духовно-творческом сознании музыкантов-инструменталистов, в процессе их исполнительской деятельности представляет актуальную проблему, требующую своего разрешения.

2. Идеал как комплексное, универсальное, духовно совершенное образование аккумулирует в себе объективное и субъективное; интеллектуальное и эмоционально-чувственное; осознанное и бессознательное; каноническое и специфическое; традиционное и особенное; продуктивное и репродуктивное; общественно-историческое и личностно-креативное начала; творческий опыт и бесконечные «воображаемые горизонты».

3. Важным звеном в духовно-творческом развитии обучающихся музыкантов-инструменталистов является построение и воплощение идеальной модели исполнительской концепции.

4. Педагогические условия ее формирования представляют следующий комплекс: занятия в классе инструменталистов под руководством педагога, музыкально-образовательный процесс в целом; участие в качестве исполнителя и слушателя в программах фестивалей, конкурсов, концертных выступлений; «мастер-классы», встречи-беседы с выдающимися деятелями культуры и искусства; прослушивание музыкального материала в рамках самостоятельной работы обучающихся; эвристический характер исполнительской деятельности; творческий опыт и его рефлексия; устойчивая мотивация, стремление к совершенствованию.

5. Единство интеллектуального и эмоционально-чувственного, технического и художественно-творческого развития выступает существенной движущей силой в духовном становлении обучающихся инструменталистов.

6. Педагогическая формула совершенствования (воспроизводства) идеала (прообраза исполняемого музыкального произведения) являет собой следующий алгоритм действий музыкантов-инструменталистов: расширение, освоение информационного поля – идеальное представление на уровне исполнительских действий-движений (моторность, тактильность, сенсорность, очередность, связность, рациональность, степень управляемости) и художественно-творческого воплощения (звуки-образы, артикуляция, штрихи, исполнительские приемы, туше, культура звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука) – собственно исполнение – получаемый творческий опыт – осмысление (рефлексия) – идеальное представление.

7. Построение идеальной модели исполнительской концепции, ее реализация позволяют в значительной степени активизировать и развить духовно-творческий потенциал музыкантов в классах инструменталистов.

Библиографический список

1. Рапацевич Е.С. *Психолого-педагогический словарь*. Минск: Современное слово, 2006.
2. *Русские писатели о литературном труде*. Ленинград: Музгиз, 1955.
3. Столович Л.Н. *Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности*. Москва: Политиздат, 1985.
4. Петров В.М. *Прямое и непрямое воздействие искусства: проблемы методологии и методики исследования*. Москва: Русский мир, 1997.
5. Зорилова Л.С. *А.Н. Скрябин. Путь к мистерии. Духовно-творческий поиск в контексте становления музыкального искусства*: монография. Москва: Академический проект, 2020.
6. Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся инструменталистов. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 98 –104.
7. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Издательский Дом «Классика – XXI», 2006.
8. Ражников В.Г. Формирование и воспроизведение дирижерского замысла. *Вопросы психологии.* 1973; № 2.
9. Прокофьев Г.П. *Формирование музыканта-исполнителя*. Москва: Музгиз, 1956.
10. Слуцкая Л.Е. *Проблемы музыкальной педагогики и психологии. Из опыта Московской консерватории*. Москва: Юрайт, 2018.
11. Блок О.А. Педагогика и психология музыкального творчества как парадигма высшего профессионального образования. *Материалы международной научно-практической конференции*. Хабаровск: ХГИИК, 2013: 23 – 31.
12. Имханицкий М.И. *Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании:* учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2018.
13. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя.* Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
14. Блок О.А. Модель музыкально-исполнительских действий-движений инструменталистов как продукт научного поиска. *Искусство и образование*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.

References

1. Rapacevich E.S. *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Minsk: Sovremennoe slovo, 2006.
2. *Russkie pisateli o literaturnom trude*. Leningrad: Muzgiz, 1955.
3. Stolovich L.N. *Zhizn' – tvorchestvo – chelovek: funkcii hudozhestvennoj deyatel'nosti*. Moskva: Politizdat, 1985.
4. Petrov V.M. *Pryamoe i nepryamoe vozdejstvie iskusstva: problemy metodologii i metodiki issledovaniya*. Moskva: Russkij mir, 1997.

5. Zorilova L.S. *A.N. Skryabin. Put' k misterii. Duhovno-tvorcheskij poisk v kontekste stanovleniya muzykal'nogo iskusstva*: monografiya. Moskva: Akademicheskij proekt, 2020.
6. Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchaschihsya instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 98 –104.
7. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'skij Dom «Klassika – XXI», 2006.
8. Razhnikov V.G. Formirovanie i vosproizvedenie dirizherskogo zamysla. *Voprosy psihologii*. 1973; № 2.
9. Prokof'ev G.P. *Formirovanie muzykanta-ispolnitelya*. Moskva: Muzgiz, 1956.
10. Sluckaya L.E. *Problemy muzykal'noj pedagogiki i psihologii. Iz opyta Moskovskoj konservatorii*. Moskva: Yurajt, 2018.
11. Blok O.A. Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva kak paradigma vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Habarovsk: HGIIK, 2013: 23 – 31.
12. Imhanickij M.I. *Novoe ob artikulyacii i shtrihah v muzykal'nom intonirovanii:* uchebnoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2018.
13. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
14. Blok O.A. Model' muzykal'no-ispolnitel'skih dejstvij-dvizhenij instrumentalistov kak produkt nauchnogo poiska. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.

Статья поступила в редакцию 27.02.22

УДК 78.071 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-176-179

***Gao Fujia**, 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*

PERFORMING CULTURE AS AN OBJECT OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE: CATEGORICAL ANALYSIS. The article presents results of a study in the field of music pedagogy concerning the problem of the musician's performing culture formation. In the depths of many national schools, a narrow approach to the content of training performers still prevails, focused solely on the technical skills formation that only allow mastering concert and competitive repertoire of a high level of complexity. The Russian Performing School, based on the original artistic and aesthetic principles of the great founders of academic music, true spiritual values and a systematic approach to the musicians' education, is a unique platform where methodological, multi-scientific theoretical, methodical and technological knowledge, repeatedly tested and proven to be effective, is concentrated. Such rich experience allows modern researchers to concentrate on the structural and functional analysis of the concept of "performing culture", as well as its constituent synonymous terms in order to build the most effective pedagogical strategies for the formation of this high-quality education of the individual during the training and upbringing of new generations of musicians.

Key words: **performing culture, performing technique, culture, musical culture, musical performance, typology, music making, improvisation, authenticity, musical pedagogy, performer training and self-training.**

***Гао Фуцзя**, 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*

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОБЪЕКТ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье изложены результаты исследования в области музыкальной педагогики, касающегося проблемы формирования исполнительской культуры музыканта. Как известно, в недрах многих национальных школ до сих пор преобладает узкий подход к содержанию подготовки исполнителей, ориентированный исключительно на формирование технических навыков, позволяющих осваивать концертный и конкурсный репертуар высокого уровня сложности. Российская исполнительская школа, базирующаяся на оригинальных художественно-эстетических принципах великих основоположников академической музыки, истинных духовных ценностях и системном подходе к воспитанию музыканта, являет собой уникальную платформу, где сконцентрированы многократно апробированные и доказавшие свою эффективность методологические, мультинаучные теоретические, методические и технологические знания. Подобный богатый опыт позволяет современным исследователям сконцентрироваться на структурно-функциональном анализе понятия «исполнительская культура», а также его составляющих синонимичных терминов для выстраивания наиболее эффективных педагогических стратегий формирования данного качественного образования личности в ходе обучения и воспитания новых поколений музыкантов.

Ключевые слова: **исполнительская культура, исполнительская техника, культура, музыкальная культура, музыкальное исполнительство, типология, музицирование, импровизация, аутентизм, музыкальная педагогика, подготовка и самоподготовка исполнителя**.

Актуальность исследования обусловлена наличием в международном музыкально-педагогическом сообществе нерешенной проблемы выбора наиболее эффективных путей формирования исполнительской культуры музыканта и несформированного представления о сущности и структуре исполнительской культуры как ценного личностного качества музыканта, определяющего успешность его исполнительской карьеры, а также мобильность, полифункциональность и долговечность профессиональной жизни [1].

Ключевыми ориентирами авторской исследовательской деятельности являются взаимообусловленные понятия «исполнительская культура» и «исполнительская техника», изучение которых с позиций структурно-функционального анализа и методологии редукционизма составило цель настоящего исследования. Для понимания и выявления значимости и роли этих элементов в категориальной системе становления и организации творческой деятельности современного артиста необходимо раскрыть их идейно-концептуальную и структурно-содержательную основу, обратившись к этимологическому началу каждого из компонентов, что определило основные задачи проведенной исследовательской работы.

Материалы и методы исследования**.** В подавляющем большинстве музыкально-педагогических и музыковедческих исследований, посвященных различным видам исполнительского искусства и музыкальной педагогике в целом, понятия «культура» и «исполнительство» до сих пор не имеют единого значения, оставаясь дефидентами – объектами для выстраивания новых авторских определений с попытками выявления функциональных характеристик, исследования и структурирования исчерпывающего содержания, определения объема внутри составных категорий «исполнительская культура», «исполнительская техника», «исполнительский уровень», «музыкальная культура», «исполнительское мастерство», «исполнительский стиль», «исполнительская школа» и т.д. Результатами данного теоретического моделирования становятся детализированные комментарии с приведением расширенных сопоставлений и реминисценций, не только не вносящих ясности, но, скорее, отдаляющих от возможности единого осмысления категорий в пространстве музыкально-педагогического дискурса.

В настоящее время понятие «культура», являясь предметом изучения для всего круга общественных наук, имеет множество различных определений, в самом усредненном понимании сводящихся к процессу сбора, обработки, накопления информации и опыта с последующим преобразованием в духовное или материальное воплощение. Как и большинство укорененных в мировой практике категорий, понятие «культура» (лат. cultura – возделывание) пришло к нам из Античности, а именно – через наследие Марка Порция Катона Старшего – родоначальника римской прозы (II век до н.э.) в контексте рассуждений об организации земельных угодий в трактате «De Agri Cultura». Для раннего употребления вообще характерно понимание культуры как разного рода улучшение и взращивание. Столетием позже Цицерон посредством метафоризации перевел данную категорию в плоскость духовного и философского, где объектом возделывания и взращивания был представлен человек и его душа [2].

Именно с этого момента начинается эволюция понятия, его обогащение новыми смыслами и интерпретациями. Однако полноценной философской и эстетической категорией термин «культура» становится только в Германии XVII века, на тот момент являвшейся одним из главных центров развития европейской цивилизации. От эпохи Просвещения с работами Иоганна Аделунга, гердеровских попыток научного подхода к анализу искусства и кантовского видения критического разрыва между цивилизацией и культурой до начала XX века данный термин успевает не только пройти сложный путь фиксируемых трансформаций,

но и интегрироваться в различные социальные науки, в результате чего появляется самостоятельная дисциплина – «Культурология» – с огромным количеством школ и направлений. Основоположником культурологии как науки принято считать американского этнолога Л.А. Уайта (1900–1975 гг.), определившего не только основные положения теории культуры, типологию процессов ее развития, законы ее эволюции, основные функции, формы, но и связанные с этим проблемы, возникающие на различных этапах осмысления данного явления. Сам Л.А. Уайт под культурой подразумевал, прежде всего, способность человека к созданию символов и символатов, которые, в свою очередь, рассматривались как овеществлённое поведение человека [3].

Предметный анализ культуры подразумевает ее деление на материальную и духовную составляющие, которые в своей взаимообусловленности определяют стадию общественного развития, являющегося основным индикатором анализа состояния таких макропроцессов, как цивилизационные изменения, фиксируемые и в текущей, и в исторической перспективе. Однако для настоящего исследования, равно как и для традиционного оперирования терминологическим аппаратом в сфере музыкальной педагогики и исполнительства, эта категория имеет единую коннотацию, связанную с памятью, традицией, духовным и интеллектуальным, то есть рассматривается в плоскости нематериального наследия человечества.

Исходя из данного положения, становится очевидным, что в рамках музыкально-педагогического исследования осмысление культуры как доминанты семантического поля внутри культурного универсума должно быть осуществлено сквозь призму музыкального наследия и процессов, сопровождающих его бытование, всю многоаспектность которого отражает понятие «музыкальная культура». Поэтому дальнейший анализ сущности исполнительской культуры и специфики ее становления в процессе обучения и воспитания музыканта в целом был бы неполным без приведения трех основных дефиниций данной категории.

Охватывая научно-педагогическим вниманием профессионально значимое многообразие видов и форм репродуктивной и творческой деятельности в области музыки, мы пришли к выводу: исследование проблемы становления исполнительской культуры музыканта должно осуществляться с учетом понимания, что музыкальная культура, в недрах которой и с учетом которой формируется исполнительская культура отдельной личности, это:

– сложная семиотическая система, встроенная в общее поле мировой культуры, обладающая собственным, постоянно эволюционирующим языком, символами, интонациями и знаками, определяющими стилевое направление создаваемых текстов, являющихся инструментом взаимодействия, трансляции и ретрансляции информации и опыта;

– совокупность всех видов музыкальной деятельности, включающая педагогику, исполнительство, композиторство, музыкознание со всем видовым, стилистическим, жанровым разнообразием, предусматривающим применение двух условных классифицирующих подходов: оценочного (деление на высокую и низкую музыкальную культуру) и жанрового (деление на народную (этническую), популярную (массовую), классическую (академическую) и духовную музыкальные традиции с множеством подвидов в каждом из направлений);

– совокупный показатель результатов развития музыканта в профессиональном, общеэстетическом, интеллектуальном, психоэмоциональном, духовном аспектах, выражаемый в виде установленного традицией перечня сформированных и демонстрируемых знаний, способностей, навыков, умений, необходимых для качественного осуществления исполнительской, педагогической и иной другой музыкально-ориентированной деятельности.

Оставаясь одним из общекультурных оснований, музыкальная культура как нестатичная, изменчивая, динамично развивающаяся система со свойственными только ей проблемами и сферой влияния, испытывает постоянное пристальное внимание со стороны исследователей целого ряда гуманитарных направлений, начиная с начала XX века. Однако в рамках узкой музыкально-педагогической проблематики наибольшего внимания заслуживает трактовка «музыкальной культуры» именно как уровневого показателя, чему соответствует последнее из приведённых определений. В подобном ракурсе понятие «музыкальная культура» может быть отождествлено с традиционным определением исполнительской культуры. Однако для предотвращения несогласованности и искажений понятийно-категориального аппарата, устойчивость которого – обязательное условие развития теории и методики педагогических научно-практических направлений, необходимо четкое смысловое разграничение.

Понятие «исполнительская культура» в большинстве контекстов демонстрирует несомненно большую соотнесённость с непосредственной практической деятельностью – исполнительством. Справедливость данного тезиса выявляется посредством изменения рассматриваемого понятия на синонимическую конструкцию: «исполнительская культура» – «культура исполнения». В то же время справедливости ради следует отметить, что вторая близкая по значению синонимическая конструкция – «культура исполнителя» – характеризуется особой семантической нагрузкой, смещая акцент на культуру личности исполнителя, структура которой включает интеллектуальный, духовный, эстетический, полифункциональный профессиональный аспекты. Принимая же во внимание масштаб и всевключенность смыслообразующей категории «культура», возникает понимание необходимости учета значимости данного явления и его места в музыкально-исполнительской деятельности независимо от трактовки сущности и структуры понятия исполнительской культуры.

Следующим объектом исследования на этапе уточнения категориального аппарата закономерно явилось понятие «исполнительство» – центральный элемент музыкально-педагогической практической деятельности любого профиля и специализации [4]. Суммируя, анализируя и обобщая различные трактовки, с которыми нам приходилось сталкиваться в процессе изучения релевантной научной литературы, было сформулировано следующее определение: музыкальное исполнительство – это форма музыкального искусства и музыкальной культуры, подчиняющаяся законам художественного творчества, реализуемая через физическое звуковое воплощение нотного текста музыкального произведения или возникающих музыкальных представлений посредством инструмента или голоса.

Типология музыкального исполнительства подразумевает множество различных подходов. Согласно наиболее популярному дифференцирующему признаку, музыкальное исполнительство делится на профессиональное, связанное с понятиями карьеры, трудовой деятельности, а также эталона в искусстве, и любительское музицирование, которое, если «является созидательным и творческим, беспредельно развивает человеческие способности» [5].

Другим определяющим критерием исполнительства является интерпретация, под которой понимается процесс воссоздания музыкального произведения путем применения субъективно-творческого подхода к осмыслению нотного текста, что часто неразрывно связано с индивидуальным почерком исполнителя. Кроме того, с интерпретацией сопряжено отдельное направление – аутентизм, в западной традиции имеющее более четкую формулировку – «historically informed performance». Данное направление музыкального исполнительства связано с соблюдением целого ряда обязательных условий, в числе которых знание «теории аффектов» в контексте «музыкальной риторики», сформировавшейся в конце XVII века и разрабатывавшейся в трудах немецких теоретиков музыки – И.А. Шайбе, И. Маттезона и многих других ученых на протяжении первой половины XVIII века. В связи с тем, что предметом анализа «музыкальной риторики» была музыка композиторов барокко и ранней классики, упомянутая концепция полностью утратила свою актуальность и востребованность уже к концу XVIII века. Однако именно в работах по данной тематике наиболее полно отражены принципы и требования к исполнению музыкальных произведений старинной эпохи, требующей глубоких междисциплинарных теоретических знаний, обеспечивающих реализацию принципа аутентичности в музыкальном исполнительстве.

Сегодня аутентизм имеет своих сторонников и оппонентов в связи с тем, что само стремление к исполнительскому аутентизму, а тем более требование аутентичного исполнения – явления спорные, так как существование музыкального произведения той или иной эпохи сопряжено не только с изменчивостью и утратой ключевых исходных условий или форм подлинной среды (концертные площадки и их акустические свойства), аутентичных инструментов (утраченных или модифицированных), но и с возможностями восприятия аудитории. Данная проблема в общехудожественном аспекте на примере анализа творчества Франсуа Рабле, культуры Средневековья и Ренессанса достаточно полно была исследована М.М. Бахтиным, доказавшим невозможность полноценного восприятия текстов той эпохи сознанием современного человека, существующего в совершенно другой социальной, культурологической и звуковой реальности [6]. Тем не менее в Базеле, Гааге, Амстердаме, Версале и других центрах европейской культуры на базе различных образовательных учреждений до сих пор существуют центры и факультеты аутентичного исполнительства. Для так называемых аутентистов ежегодно проводятся различные конкурсы и фестивали по всему миру. Эти мероприятия ориентированы на сохранение традиций, в свое время определивших вектор и характер дальнейшего развития музыкального искусства [7].

При всей неоднозначности понятия «исполнительская культура» попытка осмысления его базовых определений посредством методологического инструментария редукционизма неизбежно приводит к выявлению некоторых общих структурных элементов, выполняющих функции показателей в процессе сравнительно-сопоставительных исследований. Наличие подобных элементов в структуре понятия «исполнительская культура» обусловливает необходимость анализа соответствующих им явлений. Наиболее характерным примером является понятие «исполнительский уровень», используемое в музыкальной педагогике, музыковедении, музыкальной журналистике и других научно-практических сферах музыкальной культуры. Оперирование данным понятием в ходе профессиональной музыкальной деятельности всегда подразумевает разработанную и утвержденную большинством экспертных мнений внутреннюю шкалу соответствия эталону (от высокой до низкой степени), выраженному, как правило, в ряде требований и критериев, охватывающих многочисленные аспекты исполнительства как процесса и результата – от технического выражения до художественного вкуса и интуиции [8].

«Исполнительская культура» – понятие не новое, активно бытующее в отечественной искусствоведческой и музыкально-педагогической научной литературе не только в виде критерия оценки, показателя профессиональной зрелости исполнителя, но и в качестве средства предотвращения профессиональной деградации и нейтрализации многих других негативных аспектов рассматриваемой деятельности [9]. Данное понятие охватывает широкий круг вопросов, сопровождающих деятельность музыканта-исполнителя: от понимания текста с выяв-

лением авторских интенций до технического владения инструментом, качества интерпретации, обусловливаемого уровнем музыкально-теоретической и культурологической профессиональной подготовки, общекультурного и духовного развития личности.

Изучение сформировавшегося на сегодняшний день фонда музыкально-педагогической литературы по вопросам, связанным с осмыслением исполнительской культуры музыканта, позволяет сделать вывод о том, что первые попытки выявления теоретических аспектов процесса формирования данного качественного образования в структуре личности предпринимались в российской педагогике начиная с 20-х годов прошлого столетия и связаны, прежде всего, с именем Б.В. Асафьева, который, признавая за исполнителем роль проводника, настаивал и на том, что высокая исполнительская культура – явление многокомпонентное, включающее и техническое совершенство, и высокий интеллект, и самообладание [10]. Не меньшего внимания заслуживают работы Б.А. Струве, который в своем стремлении рационализировать и методологизировать процесс воспитания обучающихся-музыкантов занимался поиском оптимальных решений с опорой на научное обоснование физиологических закономерностей игрового процесса, полный контроль которого является неотъемлемым компонентом исполнительской культуры.

Ретроспектива русской музыкально-педагогической мысли на протяжении всего исторического пути своего развития демонстрирует постоянный поиск универсальных инструментов воспитания музыкантов с опорой на имеющиеся актуальные достижения в области физиологии, психологии, с одной стороны, и учетом сформировавшихся традиций – с другой. В данном контексте понимание традиции связано, прежде всего, с наследием русского пианизма, сохранившего достоверную, прозрачную, читаемую преемственность в творчестве нескольких поколений профессионалов – от А. Сальери, Ф. Листа и Л. Бетховена к А.Г. и Н.Г. Рубинштейнам, А.И. Зилоти и А.Б. Гольденвейзеру.

Универсальность педагогических подходов представителей русской фортепианной школы в лице Г.М. Когана, Г.Г. Нейгауза, А.Б. Гольденвейзера, К.Н. Игумнова и др. не ограничивается узким направлением фортепианной педагогики. Более того, их принципы и методы до сих пор находят отражение во множестве современных исследований, посвященных различным видам музыкального исполнительства, не только инструментального, но и вокального. Так, центральным педагогическим императивом у А.Б. Гольденвейзера провозглашено обязательное стремление исполнителя к достижению уровневого соответствия духовной культуре композитора, пониманию его значительности, где исполнение – это не формальное воспроизведение текста, а высокая творческая миссия, сопровождающаяся ответственностью за облик произведения, «заново рожденного» в процессе виртуального сотворчества с композитором [11]. Вместе с тем для А.Б. Гольденвейзера были важны и самостоятельность, и исполнительская воля как неотъемлемые компоненты исполнительской культуры музыканта – черты, безусловно, воспитываемые. Справедливость этих положений доказана не только публикационным наследием этого гениального педагога, но, главным образом, его учениками – Т.П. Николаевой, Д.Б. Кабалевским, Д.А. Башкировым, Л.Н. Берманом и многими другими, оказавшими влияние как на развитие исполнительства, так и на музыкальную педагогику во всем мире.

Среди наиболее значимых работ последнего времени, посвященных различным аспектам деятельности музыкантов и исполнительству, остаются труды таких педагогов-методологов, как Э.Б. Абдуллин, Л.В. Школяр и О.А. Блок. Данные авторы, рассматривая исполнительскую культуру музыканта как образ идеального результата педагогических усилий, основное внимание фокусируют на педагогических условиях, обеспечивающих целостное музыкально-творческое развитие исполнителя с учетом внимания к индивидуальным способностям и качествам [12; 13]. Здесь необходимо отметить, что одним из врожденных и, безусловно, развиваемых качеств, составляющих высокую исполнительскую культуру, является музыкальность, в частности способность к образно-творческому оперированию музыкальной тканью, развитое музыкальное мышление, во многом определяемые качественным и количественным опытом общения с музыкой [14].

Отдельное место внутри категории «исполнительская культура» занимает «исполнительская техника», часто являющаяся самоцелью в случае проявления феномена виртуозности, что характерно как для инструменталистов, так и для вокалистов [15]. Однако, как показывает практика, соблазн концентрации на этом аспекте исполнительского искусства приводит не только к быстрому физическому и психологическому выгоранию музыканта, но и к лишению исполняемых произведений духовно-образного содержания.

Таким образом, на основе изложенного выше мы имеем возможность сформулировать собственное операциональное определение понятия «исполнительская культура», которое в контексте учебной (включая самообразование и непрерывное повышение квалификации) деятельности музыканта представляет собой показатель уровня профессионального мастерства исполнителя, высокое значение которого обеспечивается наличием специфических способностей, опыта, а также комплекса соответствующих знаний, умений и навыков, достаточных для решения исполнительских задач любой сложности.

Перспектива дальнейших исследований видится в том, что анализ составных элементов определения «исполнительская культура» в педагогическом контексте [16] с учетом целей педагогического взаимодействия в исполнительском классе позволяет сформировать модель образовательного процесса, в структуре которой будут проявлены ключевые компоненты феномена как обязательные результаты учебно-воспитательной деятельности и самоподготовки музыканта. Возможности совершенствования исполнительской культуры безграничны, так как «музыкальное произведение – всегда «не до конца прочитанная книга». Оно представляет «территорию смыслов», субстанцию, в которой находит воплощение как сознание, так и бессознательное личности и общества» [17, с. 193].

Библиографический список

1. Мансурова А.П., Черватюк П.А. Проблемы обучения иностранных студентов-музыкантов в отечественных вузах в контексте современных международных тенденций высшего образования. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 208 – 215.
2. Цицерон. *Избранные сочинения*. Москва: Художественная литература, 1975.
3. White L.A. The Concept of Culture. *American Anthropologist*. Washington, 1959; Vol. 61: 227 – 251.
4. Майковская Л.С., Гао Т. Современные тенденции в области эстрадного исполнительства и обучения в контексте эволюции жанра. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2021; № 3: 1 – 9.
5. Климай Е.В. Музицирование как путь самопознания современного человека. *Ценности и смыслы*. 2011; № 6 (14): 32 – 38.
6. Бахтин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва: Эксмо, 2015.
7. Майковская Л.С. Роль музыкального образования в сохранении этнокультурного наследия. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022; № 1: 6 – 19.
8. Блок О.А. Модель музыкально-исполнительских действий-движений инструменталистов как продукт научного поиска. *Искусство и образование*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.
9. Ивахненко А.А. Развитие исполнительской культуры педагога-музыканта как путь защиты от профессиональной деквалификации. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ispolnitelskoy-kultury-pedagoga-muzykanta-kak-put-zaschity-ot-professionalnoy-dekvalifikatsii
10. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*. Москва; Ленинград: Музгиз, 1971.
11. Гольденвейзер А.Б. *Статьи, материалы, воспоминания*. Москва: Советский композитор, 1969.
12. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Теория музыкального образования*. Москва: Академия, 2004.
13. Блок О.А. Исполнительская культура музыканта: аспекты анализа. *Теория и методика профессионального образования в социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности*. Москва: МГИК, 2018: 149 – 158.
14. Климай Е.В. Феномен «обращения» в структуре интонирующего сознания пианиста. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 63 – 68.
15. Гемаддиев Д.И. Предпосылки возникновения стилевой вокальной техники как феномена виртуозности в современном вокале. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. Москва: МГИК, 2019: 258 – 266.
16. 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.
17. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 193 – 195.

References

1. Mansurova A.P., Chervatyuk P.A. Problemy obucheniya inostrannyh studentov-muzykantov v otechestvennyh vuzah v kontekste sovremennyh mezhdunarodnyh tendencij vysshego obrazovaniya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 208 – 215.
2. Ciceron. *Izbrannye sochineniya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
3. White L.A. The Concept of Culture. *American Anthropologist*. Washington, 1959; Vol. 61: 227 – 251.
4. Majkovskaya L.S., Gao T. Sovremennye tendencii v oblasti `estradnogo ispolnitel'stva i obucheniya v kontekste `evolyucii zhanra. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2021; № 3: 1 – 9.
5. Klimaj E.V. Muzicirovanie kak put' samopoznaniya sovremennogo cheloveka. *Cennosti i smysly*. 2011; № 6 (14): 32 – 38.
6. Bahtin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa*. Moskva: `Eksmo, 2015.
7. Majkovskaya L.S. Rol' muzykal'nogo obrazovaniya v sohranenii `etnokul'turnogo naslediya. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022; № 1: 6 – 19.
8. Blok O.A. Model' muzykal'no-ispolnitel'skih dejstvij-dvizhenij instrumentalistov kak produkt nauchnogo poiska. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.

9. Ivahnenko A.A. Razvitie ispolnitel'skoj kul'tury pedagoga-muzykanta kak put' zaschity ot professional'noj dekvalifikacii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ispolnitelskoy-kultury-pedagoga-muzykanta-kak-put-zaschity-ot-professionalnoy-dekvalifikatsii
10. Asaf'ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process*. Moskva; Leningrad: Muzgiz, 1971.
11. Gol'denvejzer A.B. *Stat'i, materialy, vospominaniya*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1969.
12. Abdullin `E.B., Nikolaeva E.V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2004.
13. Blok O.A. Ispolnitel'skaya kul'tura muzykanta: aspekty analiza. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya v social'no-kul'turnoj i muzykal'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Moskva: MGIK, 2018: 149 – 158.
14. Klimaj E.V. Fenomen «obrascheniya» v strukture intoniruyuschego soznaniya pianista. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 63 – 68.
15. Gemaddiev D.I. Predposylki vozniknoveniya stilevoj vokal'noj tehniki kak fenomena virtuoznosti v sovremennom vokale. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. Moskva: MGIK, 2019: 258 – 266.
16. 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.
17. 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.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-179-181

Gao Tianli, *postgraduate, Department of Music Education of the Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: gaotianlimusic@gmail.com*

THE GENESIS AND EVOLUTION OF JAZZ ART AND POP-JAZZ EDUCATION IN CHINA. The article examines the genesis and evolution of pop-jazz art and education in modern China through the prism of cultural and historical analysis. The author identifies and characterizes the main stages of the formation of jazz, the forms of its existence and examples of the active participation of individual representatives of this art form. Special attention is paid to the modern principles of teaching pop and jazz art on the example of one of the leading educational institutions in Beijing – "Beijing Midi School of Music". One of the imperatives of this educational institution is the thesis that modern music has reached the peak of its development, which means that the accumulated material can and should be structured and systematized for further analysis and search for effective ways of mastering and transmitting to the next generations of musicians.

Key words: **jazz, education, culture, methodology, school, cooperation, implementation, development, resource, pedagogy, history, traditions, vocals.**

Гао Тяньли, *аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: gaotianlimusic@gmail.com*

ГЕНЕЗИС И ЭВОЛЮЦИЯ ДЖАЗОВОГО ИСКУССТВА И ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

В статье рассматривается генезис и эволюция эстрадно-джазового искусства и образования в современном Китае сквозь призму культурно-исторического анализа. Автор выделяет и характеризует основные этапы становления джаза, формы его бытования и примеры деятельного участия отдельных представителей данного вида искусства. Особое внимание уделяется современным принципам обучения эстрадно-джазовому искусству на примере одного из ведущих образовательных учреждений Пекина – Beijing Midi School of Music. Одним из императивов данного учебного заведения является тезис о том, что современная музыка достигла пика своего развития, а значит, накопленный материал может и должен быть структурирован и систематизирован для дальнейшего анализа и поиска эффективных путей освоения и передачи следующим поколениям музыкантов.

Ключевые слова: **джаз, образование, культура, методология, школа, сотрудничество, реализация, развитие, ресурс, педагогика, история, традиции, вокал.**

Развитие эстрадно-джазового искусства и образования в Китае, как и в России, не проходило планомерно. Японско-китайская и гражданская войны, культурная революция (1966–1976), явившаяся одним из закономерных последствий Большого скачка, во многом повторяют процесс строительства советского государства, сопровождавшегося человеческими жертвами, цензурой и радикальными преобразованиями «во благо светлого будущего». Дать объективную оценку этим трагическим событиям не представляется возможным, ведь история не терпит сослагательного наклонения, однако учет последствий и влияния исторических трансформаций на культурную и образовательную среду для полноты картины необходим. Нужен и анализ данного направления современной культуры, а также систематизация теоретических и практических знаний по вопросу обучения эстрадно-джазовому вокалу в Китае.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование генезиса и эволюции джазового искусства и эстрадно-джазового образования в Китае.

Задачи исследования:

– рассмотреть генезис и эволюцию эстрадно-джазового искусства и образования в современном Китае сквозь призму культурно-исторического анализа;

– определить основные этапы становления джаза, формы его бытования;

– дать характеристику современным принципам обучения эстрадно-джазовому искусству на примере одного из ведущих образовательных учреждений Пекина.

Научная новизна исследования заключается в том, что генезис и эволюция эстрадно-джазового искусства и образования в современном Китае раскрываются сквозь призму культурно-исторического анализа.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в статье осуществлен ретроспективный анализ истории эстрадно-джазового образования в Китае, дана объективная оценка его современного состояния; выделены и охарактеризованы основные этапы становления джаза, формы его бытования; раскрыты современные принципы обучения эстрадно-джазовому искусству в образовательных учреждениях Китая.

Практическая значимость исследования: данные материалы могут использоваться в преподавании дисциплины «История эстрадно-джазового искусства» в вузах Китая и России, а также для дальнейших научных исследований в этой области.

Приступая к рассмотрению эстрадно-джазового искусства как культурной доминанты современности, следует уточнить, что под данной категорией мы понимаем все виды современной музыки вне академической, фольклорной и духовной традиций. Здесь же отметим, что определение «эстрадно-джазовое искусство» само по себе условно, оно не характерно для мировой практики, однако является традиционным для новой российской музыковедческой и педагогической среды. А принимая во внимание близость России и Китая через преемственность, касающуюся формирования системы образования, а также подходов к его развитию и само положение России как межкультурного посредника между Западом и Востоком, использование данной категории видится вполне правомерным.

Прежде чем перейти к рассмотрению истории становления джаза в Китае как одного из базовых оснований современного эстрадно-джазового искусства необходимо подчеркнуть характерность и значимость певческих традиций для китайской культуры, так как основной фокус дальнейшего исследования будет обращен именно на вокальную сторону эстрадно-джазовой педагогики и практики. Вокальные традиции Китая имеют историю, измеряемую не веками, а тысячелетиями. Сегодня этот вид творчества не потерял своей актуальности [1]. В стране открывается множество государственных и частных образовательных учреждений, строятся концертные залы, организуются конкурсы и фестивали различного уровня и масштабов. Для Китая, как и для России, крайне характерны массовые виды творчества, что, в числе прочего, сказывается и на выборе формы обучения. Так, часто предпочтение отдается именно групповым занятиям, и это связано с целым рядом других объективных причин, в числе которых отсутствие достаточного количества квалифицированных специалистов, сильная загруженность имеющихся педагогов, большая численность обучающихся, отсутствие баланса между социальным запросом и возможностями образовательной среды, недостаточное методологическое обеспечение педагогических процессов. Тем не менее широкие возможности пения, как эффективного педагогического инструмента воспитания, на государственном уровне учитываются при разработке программ, начиная с дошкольного образования [2; 3].

На протяжении последних 20 лет государственная поддержка общего и специального музыкального образования ведется особенно активно [4]. Что касается методического разнообразия, применяемого в общеобразовательной школе, то его вариативность обусловлена, главным образом, стремлением к сохранению национальных традиций, национального самосознания и культурной

идентичности. Одновременно с этим немалое внимание уделяется знакомству с лучшими образцами мировой культуры – мера необходимая для успешного развития индивида в пространстве глобализационной всеобусловленности и унификации, где роль межкультурного взаимодействия обретает особое значение [5]. В соответствии с этим музыкальный репертуарный фонд формируется с обязательным соблюдением пропорций между фольклорной этнической традицией и западными образцами, где основное внимание сконцентрировано на музыке национальной. Особенно ревностно данный принцип соблюдается в дошкольном и начальном образовании (Preschool Education and Primary Education).

Приступая к рассмотрению вопросов, связанных с эстрадно-джазовым образованием в Китае, необходимо обратить внимание на несколько важных аспектов развития этого вида искусства на территории данного государства, ведь образование как выпускающая среда является только частью бытования процесса, входящего в локальное жанровое поле, включенное в общее пространство культурной жизни страны. Прежде всего, для понимания вопросов, связанных со становлением, развитием и текущим положением эстрадно-джазового искусства в Китае, необходимо обратиться к базовому элементу – джазу – и короткой истории его распространения в государстве.

Существование и жизнеспособность джазового искусства, джазовой культуры (как и любой отрасли социальной сферы) обусловлено в первую очередь наличием соответствующей среды – площадок реализации и презентации, которые, кроме основного функционала, позволяют выявить уровень социального запроса.

К развитию культуры правительство современного Китая относится с большим интересом и деятельным участием. Подтверждением чего становится сложившаяся инфраструктура для концертной практики и поддержания классической музыки. Поражающие воображение многомиллиардные футуристические проекты концертных залов и филармоний последних десятилетий реализованы в различных городах, в далеко не полный список которых входят:

– Шанхайский центр восточного искусства (2004 г.);
– Национальный центр исполнительских искусств в Пекине (2007 г.);
– Оперный театр в Гуаньчжоу по проекту британского архитектора Заха Хадид (2010 г.);
– Харбинский большой театр (2015 г.).

Все они являются свидетельством готовности государства не только развивать данный пласт культуры во всем его многообразии, но и наращивать международные и межкультурные коммуникации, что подтверждают восторженные отзывы концертирующих исполнителей разных стран, отмечающих выдающиеся акустические свойства этих площадок.

И если классическая музыка, ориентированная на широкого, но подготовленного слушателя, равно как и джаз, носящая характер элитарности, имеет обширные концертные площадки, то собственно джаз обладает несоизмеримо меньшим ресурсом для репрезентации – он ограничен только специализированными клубами и фестивалями.

Сложный путь исторических потрясений, политических и социальных трансформаций, постигших Китай в начале XX века, не способствовал быстрому распространению западного искусства и без того закрытой культуре Китая. Зарождение джаза в Китае незадолго до начала второй японско-китайской войны 1939 года начинается в Шанхае – центре свободомыслия и космополитизма. Но этот период сложно идентифицировать как развитие, так как спустя всего несколько лет страну захлестнула череда исторических потрясений, отразившихся на всех отраслях социальной жизни. Так, одним из роковых моментов в новейшей истории Китая стала культурная революция, вследствие которой джаз на полвека выпал из культурной повестки страны, став запрещенным явлением, подвергавшимся цензуре и являвшимся одним из ассоциативных маркеров внешнего врага в дихотомической картине мира, воспитываемой в сознании гражданского общества. К 1950 году отношения Китая с Соединенными Штатами испортились настолько, что джаз стал использоваться государственными идеологами как часть образа тлетворной, разрушающей культуры Запада, деструктивно влияющей на сознание человека, и в 1966 он был окончательно запрещен.

Первые попытки возрождения джаза после стабилизации отношений с США начинаются спустя почти 30 лет – в 1978 году. Только к концу века джаз начинает культивироваться более активно и получает широкое распространение в остальных регионах страны. Стоит отметить, что до 1999 года джаз существовал только в качестве одной из составляющих сегмента сферы услуг внутри гостинично-ресторанного бизнеса, то есть единственными площадками для джазменов были отели и рестораны. Хронология развития джазовой культуры вне этого пространства на специализированных площадках начинается с пекинского джаз-клуба CD Jazz Cafe, открытого по инициативе великого китайского джазового саксофониста Liu Yuan, считающегося «отцом» джаза в Китае. Именно этот музыкант первым внедрил культуру проведения регулярных jam sessions. Чтобы оценить масштаб отставания джазовой культуры Китая, отметим, что на родине джаза – в Америке – полноценные jam sessions обрели популярность уже в 40-х годах прошлого столетия. В 2006 году Liu Yuan открывает еще один клуб – East Shore Jazz Cafe [6].

Интерес к распространению джазовой культуры в Китае проявляли не только китайские музыканты: в 1999 году по инициативе американского предпринимателя Douglas Monitto был открыт клуб The Big Easy, ставший главной джазовой площадкой нового тысячелетия. Уникальный в своем аутентичном оформлении этот клуб, в мельчайших деталях воспроизводящий эстетику Нового Орлеана XIX века (название The Big Easy неслучайно – это второе имя Нового Орлеана), просуществовавший в общей сложности шесть лет, был снесен властями в ходе перестройки и реорганизации городской среды на прилегающих территориях. Тем не менее с начала 2000-х ситуация с площадками для джазовых музыкантов начинает меняться, формируются положительные тенденции в этом направлении. Открываются такие культовые заведения, как JZ Club, House of Blues and Jazz, Cotton Club, Blue note, Lianghu Bar и т.д. Сегодня можно с уверенностью констатировать, что джаз стал неотъемлемой частью современной китайской культуры. Безусловно, главными джаз-центрами страны по-прежнему являются Шанхай и Пекин, однако растущий интерес к данному направлению среди культурных слоев населения создает условия для расширения географии этого искусства, а вместе с этим растет и запрос на формирование соответствующей образовательной и концертной инфраструктуры.

Рассмотрение джазовой культуры и эстрадно-джазового образования немыслимо без анализа фестивальной и концертной деятельности с их ресурсным потенциалом, так как эти процессы носят характер взаимообусловленности. Поворотным моментом в истории развития эстрадно-джазового искусства в его культурном и образовательном аспекте стал 1993 год, когда в Пекине была открыта первая и уникальная в своем роде музыкальная школа Beijing Midi School of Music, учебные планы которой предполагают детальное изучение базовых музыкальных дисциплин и направлений современной музыкальной культуры Запада, среди которых, кроме джаза, блюза и фанка, обучающиеся имеют возможность освоения латиноамериканской музыки, различных поп-направлений и рока. Положение, авторитет и зона влияния этой школы огромны. Она до сих пор остается одним из главных центров обучения современным направлениям эстрадно-джазовой музыки и рока. Миссия школы, сформулированная в положении учреждения, ставит своей главной целью продвижение художественных и гуманистических ценностей современной музыки посредством обучения студентов по передовым методикам у мастеров своего дела, признанных педагогов и концертирующих музыкантов.

Учитывая лидирующее и эксклюзивное положение данной школы в современной образовательной среде Китая, необходимо более подробно рассмотреть принципы работы этого учреждения. Одним из его исходных императивов является тезис о том, что современная музыка достигла пика своего развития, а значит, накопленный материал может и должен быть структурирован и систематизирован для дальнейшего анализа и поиска эффективных путей освоения и передачи следующим поколениям музыкантов. Для достижения этой цели в учебном плане предусмотрены обязательные для всех направлений дисциплины, включающие стилевой и жанровый анализ, сольфеджио, гармонию и т.д.

На сайте школы мы имеем возможность ознакомиться с базовыми принципами, направлениями и образовательными программами учреждения [7]. Срок обучения в Beijing Midi School of Music по любому из выбранных направлений составляет 2 года (1200 академических часов). Однако для поступления на основную программу обучения необходимо прохождение годового подготовительного курса, в процессе которого изучается английский язык, музыкальная теория современных направлений, формируются базовые навыки и умения.

Основной двухгодичный этап включает список обязательных для всех дисциплин, среди которых классическое сольфеджио, классическая гармония, чтение цифровок и нот с листа, импровизация, аранжировка, звукорежиссура и звукозапись, IT-технологии, история джаза и блюза, латиноамериканская музыка и хореография (призванная развить у обучающихся чувство ритма и качество восприятия музыки), английский язык с носителем (native speaker). Также учебный план первого года обучения предусматривает освоение следующих дисциплин: основы авторского права, современная музыкальная индустрия, аккомпанемент, концертная практика, джазовая импровизация, исполнительский анализ, музыкальная критика, ансамбль, электронная музыка, работа с микшерным пультом, репетиционный процесс, композиция, работа с лупером (Looper), теория музыки. Со второй половины года учебный план меняется в сторону расширения практической деятельности. На этом этапе обучения студенты осваивают различные техники и стили пения, больше импровизируют, практикуют игру в простом ансамбле. Последний год обучения начинается с выбора направления музыкальной деятельности обучающегося, на этом же этапе формируются бэнды и группы. Студенты получают навыки составления программы выступления, рассматривают принципы перформанса, проходят практикум по музыкально-теоретическому анализу, работают в студии, осваивают принципы продюсирования и мн. др.

Обучение в школе рассчитано на полный учебный день, предусмотрена возможность проживания в общежитии, самостоятельная работа в репетиториях, соблюдение правил внутреннего распорядка и режима.

Методистами и педагогами школы предпринята попытка систематизации накопленного опыта, результатом чего явился ряд собственных и переводных

методических пособий, учебников, книг и статей. Среди переводов англоязычных методических изданий особенно ценными являются следующие: Blues Guitar Inside & Out, The Art of Playing Rock Guitar (Richard Daniels), Jazz Rhythm Section Work – out (Jamey Aebersold), The Art of Hearing: Aural Skills for Improvisers (Thom David Mason) и многие другие.

На протяжении всего периода обучения в школе проводятся мастер-классы от действующих музыкантов, продюсеров, музыкальных режиссеров и редакторов, промоутеров и дистрибьюторов, членов команд звукозаписывающих лейблов и всех тех, кто в процессе своей деятельности создает современную индустрию эстрадно-джазовой музыки. Глубокое отношение к процессу освоения музыкальных произведений – отличительная черта художественно-педагогического процесса. «Музыкальное произведение – всегда «не до конца прочитанная книга». Оно представляет «территорию смыслов», субстанцию, в которой находит воплощение как сознание, так и бессознательное личности и общества» [8, с. 193].

Уделяется внимание сочинительству и импровизации. Они в значительной степени удовлетворяют потребность начинающих инструменталистов в самоактуализации через активизацию процессов самопроявления, самореализации, самопознания, самосознания, самооценки, саморазвития и самосовершенствования [9]. Творческое развитие музыкантов – важное направление музыкально-образовательной работы. «Музыкальное творчество как отражение идеи предстает на уровне концептуальной модели будущего креативного продукта. Идея свободной импровизации с развитой метроритмической структурой и характерным свингом предшествовала становлению джаза» [10, с. 234]. Кроме того, школа ведет тесное международное сотрудничество с Австралийским политехническим институтом TAFE в Мельбурне.

Список предлагаемых специальностей:

1. Электрогитара;
2. Бас-гитара;
3. Перкуссии и ударные;
4. Саксофон;
5. Фортепиано;
6. Искусство диджеинга;
7. Звукорежиссура;
8. Композиция электронной музыки;
9. Клипмейкер;
10. Художник по свету;
11. Продюсер;
12. Джазовый вокал;
13. R&B and Hip-hop вокал;
14. Рок-вокал.

Следует отметить, что Beijing Midi School of Music сегодня – это не просто школа в классическом понимании, это целая индустрия, включающая ряд подразделений: MIDI Music School, MIDI Show Company, MIDI Awards, MIDI National Instrumental Music Grading Test.

Влияние Beijing Midi School of Music на развитие эстрадно-джазовой музыки огромно. Так, в 1993 году по инициативе немецкого эмигранта, любителя джазовой музыки Udo Hoffman, сумевшего привлечь спонсорскую поддержку Volkswagen и института Гете одновременно с собственным открытием, школой был организован самый масштабный на тот момент джазовый фестиваль Beijing Jazz Festival. В следующие годы этой же командой были проведены еще два знаковых фестиваля:

– 1997 год: Midi Modern Music Festival – ежегодный международный фестиваль современной рок-музыки. С момента открытия география мероприятия из Пекина расширилась до 4 городов: Пекин, Шанхай, Шеньчжень и Сучжоу.

– 2009 год: Для развития китайского рока школой была проведена ежегодная церемония награждения Midi Rock Music Awards.

С этих событий начинается история становления фестивальной жизни эстрадно-джазовой культуры Китая. Сегодня география джазовых фестивалей, проводимых в Китае, значительно расширилась, и, кроме описанного выше и ныне существующего Beijing Jazz Festival, на территории государства проходит более десятка крупных ежегодных международных джазовых фестивалей, собирающих до 80 000 человек на одной площадке.

Резюмируя изложенное, мы можем заключить, что сегодня уже можно говорить о наличии эстрадно-джазового искусства и сопутствующей инфраструктуры в стране, однако, несмотря на довольно позитивную картину, складывающуюся в результате данного анализа, существуют и серьезные проблемы в рассматриваемой сфере, в числе которых низкая культура и вовлеченность в сфере эстрадно-джазового искусства среди населения, обусловленная отсутствием доступа к мировым хостингам, социальным сетям и стриминговым сервисам, таким как YouTube, Instagram, Apple Music, Spotify и др. О степени важности, педагогических и информационных возможностях этих ресурсов говорить не приходится. В современном мире это единственный способ отслеживания постоянно меняющихся трендов [11].

Вместе с тем в современном Китае растет новое поколение музыкантов, имеющих представление об основных тенденциях современной западной музыки, интересующихся вопросом через альтернативные источники. Представители этого поколения хотят получать соответствующее образование и реализовываться в данной области, но здесь возникает проблема ресурсной недостаточности, связанной с отсутствием необходимого количества квалифицированных специалистов, сильной загруженностью имеющихся педагогов, большой численностью обучающихся, отсутствием баланса между социальным запросом и возможностями образовательной среды, недостаточным методологическим обеспечением педагогических процессов, что в конечном итоге негативно сказывается на качестве образования и на его цене, высокий показатель которой делает для многих обучение невозможным.

Библиографический список

1. Ин Ч., Майковская Л.С. Феномен тремоляции в исполнительской подготовке вокалиста: теория и практика. *Искусство и образование.* 2020; № 6 (128): 186 – 192.
2. Хэ В. Исследование преподавания вокала в младших и средних школах в контексте новых учебных методик. *Музыка севера.* Харбин, 2016.
3. Ло Ц. *Размышления о некоторых особенностях социального музыкального образования.* Наньнин: Гэхай, 2010.
4. Чжэн Ц. *Исследование структуры социального музыкального образования и его современное положение*. Ухань: Издательство педагогического университета Хуачжу, 2015.
5. Мансурова А.П. Расширение профессиональных возможностей педагогов-музыкантов посредством освоения музыкальных культур различных этнических традиций (на примере России и Китая). *Искусство и образование.* 2018; № 6 (116): 151 – 157.
6. *Jazz in China: From Dance Hall Music to Individual Freedom of Expression*. University Press of Mississippi, 2018.
7. *北京迷笛音乐学校*. Available at: http://www.midischool.com.cn
8. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 193 – 195.
9. Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. *Искусство и образование.* 2020; № 6 (128): 98 – 104.
10. Блок О.А. Музыкальное творчество как объект теоретического анализа. *Вестник МГУКИ.* 2015; № 6 (68): 230 – 238.
11. Гемаддиев Д.И. Дистанционное обучение и интернет-ресурсы: к проблеме поиска и актуализации педагогического инструментария в классе эстрадно-джазового вокала. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1: 211 – 213.

References

1. In Ch., Majkovskaya L.S. Fenomen tremolyacii v ispolnitel'skoj podgotovke vokalista: teoriya i praktika. *Iskusstvo i obrazovanie.* 2020; № 6 (128): 186 – 192.
2. H`e V. Issledovanie prepodavaniya vokala v mladshih i srednih shkolah v kontekste novyh uchebnyh metodik. *Muzyka severa.* Harbin, 2016.
3. Lo C. *Razmyshleniya o nekotoryh osobennostyah social'nogo muzykal'nogo obrazovaniya.* Nan'nin: G`ehaĭ, 2010.
4. Chzh`en C. *Issledovanie struktury social'nogo muzykal'nogo obrazovaniya i ego sovremennoe polozhenie*. Uhan': Izdatel'stvo pedagogicheskogo universiteta Huachzhu, 2015.
5. Mansurova A.P. Rasshirenie professional'nyh vozmozhnostej pedagogov-muzykantov posredstvom osvoeniya muzykal'nyh kul'tur razlichnyh `etnicheskih tradicij (na primere Rossii i Kitaya). *Iskusstvo i obrazovanie.* 2018; № 6 (116): 151 – 157.
6. *Jazz in China: From Dance Hall Music to Individual Freedom of Expression*. University Press of Mississippi, 2018.
7. *北京迷笛音乐学校*. Available at: http://www.midischool.com.cn
8. 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.
9. Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchaschihsya-instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 98 – 104.
10. Blok O.A. Muzykal'noe tvorchestvo kak ob`ekt teoreticheskogo analiza. *Vestnik MGUKI*. 2015; № 6 (68): 230 – 238.
11. Gemaddiev D.I. Distancionnoe obuchenie i internet-resursy: k probleme poiska i aktualizacii pedagogicheskogo instrumentariya v klasse `estradno-dzhazovogo vokala. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1: 211 – 213.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 37 (1174) DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-182-184

Dedov S.V., *postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: sergdedov22@yandex.ru*

FEATURES OF GUITAR PLAYERS' SOUND PRODUCTION IN THE PROCESS OF PLAYING MUSIC IN A MIXED ENSEMBLE. The article describes features of guitar players' sound production in the process of playing music in a mixed ensemble, analyzes the specifics of guitar interaction with various instruments, clarifies the terms concerning methods and techniques of playing guitar, argues for the positive impact of playing music in a mixed ensemble on the development of students' sound production skills in the guitar class of a children's music school / children's art school. Certain methodological recommendations for working on a mixed ensemble are proposed, which can be applied in the practice of teachers of a children's music school / children's art school. The presented material allows to conclude that the introduction of classes with a mixed ensemble in the guitar class enriches the learning process, develops various types of hearing, pays attention to the formation of competent phrasing, promotes the development of sound production skills, stimulates the improvement of their performing skills.

Key words: **ensemble, guitar ensemble, mixed ensemble, sound production skills.**

С.В. Дедов*, аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: sergdedov22@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ ГИТАРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗИЦИРОВАНИЯ В СМЕШАННОМ АНСАМБЛЕ

В статье описываются особенности звукоизвлечения гитаристов в процессе музицирования в смешанном ансамбле, анализируется специфика взаимодействия гитары с различными инструментами, уточняются термины, касающиеся способов и приемов игры на гитаре, аргументируется положительное влияние музицирования в смешанном ансамбле на развитие навыков звукоизвлечения учащихся в классе гитары детской музыкальной школы/детской школы искусств. Предлагаются определенные методические рекомендации по работе над смешанным ансамблем, 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, развивает различные виды слуха, обращает внимание на выстраивание грамотной фразировки, способствует развитию навыков звукоизвлечения, стимулирует к совершенствованию своего исполнительского мастерства.

Ключевые слова: **ансамбль, гитарный ансамбль, смешанный ансамбль, навыки звукоизвлечения.**

Одним из основополагающих аспектов обучения юных гитаристов является формирование и развитие навыков звукоизвлечения. Совершенствование данного исполнительского навыка осуществляется на всем пути творческого становления музыканта. Это может происходить при различных условиях, которые влияют на темп и интенсивность развития навыка звукоизвлечения, владения различными штрихами, приемами игры и пр. Одним из условий является игра в ансамбле, особенно если при коллективном музицировании нужно взаимодействовать с другими инструментами. В данном случае подобный формат диктует гитаристу определенные требования владения инструментом и своим исполнительским аппаратом. Музицирование в смешанном ансамбле выступает своеобразной «лакмусовой бумажкой», и многие слабые места в технической оснащенности гитариста становятся более явными, что, в свою очередь, может служить стимулом для более тщательной работы над навыками звукоизвлечения.

Цель статьи: описать особенности звукоизвлечения гитариста в процессе музицирования в смешанном ансамбле.

Задачи исследования:

- уточнить терминологический аппарат исследования
- описать специфику смешанных ансамблей
- определить особенности звукоизвлечения в смешанном ансамбле

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 – Царева Д.В., Цыпина Г.М., Щербаковой А.И., Ющенко Н.С.;
- 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., Гитмана А.Ф., Дмитриевой Н.Н., Дункана Ч., Иванова-Крамского А.М., Михайленко Н.П., Карпова Л.В., Кирьянова Н.Г., Кузнецова В.А., Самохиной М.А., Тэйлора Дж.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы по теме исследования; обобщение опыта) и эмперические (наблюдение, беседа, эксперимент).

Научная новизна исследования состоит в выявлении особенностей звукоизвлечения гитаристов в том или ином составе смешанного ансамбля и организации работы с ними.

Практическая значимость заключается в возможности использования материала исследования в процессе обучения в учреждениях дополнительного образования; в разработке учебных программ ДМШ и ДШИ.

Необходимость совершенствования навыков звукоизвлечения не всегда возникает при игре соло или в гитарном ансамбле. В данном случае участники ансамбля играют на одном и том же инструменте с идентичным динамическим диапазоном, тихим (камерным) по своей природе. Соответственно, достичь баланса не составляет никакого труда и можно играть без четкой артикуляции, без хорошей атаки, довольно поверхностным звуком, порой не обращать внимания на штрихи, фразировку и т.д.

При игре в ансамбле с другим инструментом перед гитаристом сразу же встают задачи, требующие решения для адекватного звучания этого инструментального состава.

Практически любой инструмент звучит на порядок громче гитары, и это, естественно, требует от гитариста умения использовать весь звуковой потенциал своего инструмента. В противном случае гитарист просто потеряется на фоне своего напарника по ансамблю, будь то скрипач, флейтист, балалаечник и уж тем более – пианист.

Навык игры плотным, насыщенным звуком требуется и при игре соло (и мы должны к этому стремиться), но при игре в смешанном ансамбле это становится более наглядно. Ученик начинает слышать, что он играет недостаточно ярко в сравнении с другими инструментами, и у него появляется стимул к совершенствованию своего звукоизвлечения и объективный ориентир. При игре соло, чаще всего на звукоизвлечение, учащийся не всегда обращает должное внимание, ведь ему не нужно ни с кем соревноваться или под кого-то подстраиваться. При игре с педагогом ученик спокоен и знает, что преподаватель подстроиться под его динамические возможности. При игре в ансамбле с другими гитаристами учащиеся находятся примерно в равных условиях, и острой необходимости в работе над звуком не возникает.

Рассмотрим различные способы и приемы звукоизвлечения, а также специфику их применения в том или ином составе смешанных ансамблей с участием гитары.

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 – 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 [1, с. 6]. Нужно отметить, что, как правило, эти навыки не развиваются автоматически в процессе обучения сольному исполнению или в ансамбле с другими инструментами [2, с. 96]. Таким образом, учащийся выходит за пределы своего привычного динамического диапазона, находящегося чаще всего в срединных границах возможностей инструмента, и учится использовать весь звуковой потенциал гитары. Также в данном составе ансамбля на гитаре часто может применяться «апояндо» (способ звукоизвлечения пальцами правой руки с последующей остановкой кончика пальца на следующей (соседней) струне) при ведении мелодии как в верхнем, так и в нижнем регистрах. Что касается «тирандо» (щипок струны без опоры), то по насыщенности, плотности оно практически не должно уступать в данном случае «апояндо» в целях более рельефного звучания гитарной партии. Также уместно сочетание того и другого способов звукоизвлечения при ведении мелодической линии, когда с помощью апояндо можно подчеркнуть отдельные ноты в качестве смысловых акцентов. Итальянское слово «тирандо» (натягивая) употребляется для названия обычного защипывания струны, с целью отличить его от другого похожего приема с испанским названием апояндо (опираясь). Прием «апояндо» внешне почти не отличается по исполнению от приема «тирандо», однако дает возможность производить на гитаре звук,

заметно отличающийся по своим характеристикам в лучшую сторону [3, с. 97]. Помимо непосредственно извлечения звука, необходимо уделять внимание своевременному глушению нот, совпадая со снятием рук пианиста с клавиш и отпусканием педали. То же касается и подготовки пальцев гитариста к щипку в момент взмаха кистей рук пианиста перед началом произведения или новой фразы. Подобно вокалисту, быстро и незаметно берущему дыхание в паузах во время пения, гитаристу следует осуществлять подготовку пальца для следующего щипка струны.

Весьма органичен ансамбль гитары и духовых инструментов (чаще всего флейты, но также это может быть, например, кларнет или саксофон). Он имеет ряд особенностей. К ним относится иная структура фразировки, напрямую зависящая от дыхания флейтиста, под которое приходится подстраиваться гитаристу. Соответственно, необходимо уделять внимание грамотной фразировке, своевременным цезурам. Действуя на опережение, гитарист подготавливает извлечение звука в момент взятия дыхания флейтистом. Также опыт игры с духовиками полезен гитаристам для более ясного понимания построения фраз в том или ином произведении. Гитаристы не всегда об этом задумываются в силу возможности постоянного, непрерывного звучания своего инструмента, что негативным образом сказывается на восприятии структуры того или иного исполняемого произведения. При взаимодействии с духовыми инструментами гитаристам приходится с этим считаться и обращать внимание на четкое начало атаки вместе с партнером по ансамблю и своевременному демпфированию звука. Воспринимая музыкальный текст (непосредственное звуковысотное соотношение, ладотональное тяготение), исполнитель выстраивает интонационную культуру (рождение звука, звуковедение, смысловое и агогическое движение (по фразам, предложениям и т.д.), наполнение звуковой палитры драматическим содержанием, определение микропауз, «запятых», преддыхания, характера снятия звука и др.) [4, с. 230]. Так как флейта звучит в основном в верхнем регистре, от гитары требуется прочный фундамент внизу (басы рекомендуется играть «апояндо») и уверенное гармоническое заполнение в нижнем регистре (насыщенное «тирандо»). В данном составе возможны интересные тембральные сочетания: гитарист может играть как «sul tasto» (на грифе, на мягком тембре), создавая с флейтой единую «воздушную» фактуру, так и переходить на «sul ponticello» (у подставки, на жестком тембре) для ярко выраженного контраста. Помимо перемещения правой руки в диапазоне от грифа до подставки гитарист может добиваться колористического разнообразия путем изменения угла положения пальца по отношению к струне. При игре левой частью подушки пальца достигается максимально округлый, теплый тембр, при развороте пальцев в более перпендекулярное положение относительно струн звук становится более насыщен высокими обертонами. Если учащийся гитарист играет с ногтями, это также дает простор еще для больших экспериментов со звуком. Также стоит учитывать разное натяжение струны в зависимости от расположения правой руки. Если музыка диктует необходимость играть в крайнем верхнем динамическом диапазоне и гитаристу необходимо использовать максимум звукового потенциала (форте/фортиссимо), рекомендуется играть там, где струна имеет наиболее сильное натяжение и может выдержать максимум нагрузки без ухудшения качества звука (т.е. ближе к подставке). Умение использовать разные тембры инструмента и задействование зон разного натяжения струны, безусловно, также обогащает навыки звукоизвлечения учащихся-гитаристов.

Ансамбль гитары и скрипки является наиболее распространённым в силу широких возможностей для выражения полного спектра музыкальной образности. 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». Это, безусловно, приучает гитариста к качественной артикуляции. Вследствие этого динамические нюансы в партитуре данного дуэта весьма условны. При игре со скрипачом необходимо «ловить» его ломаные аккорды и совпадать с ним, когда он приходит к последней ноте аккорда. Также для гитариста будет наглядно смычковое легато, к которому можно стремиться, так как на гитаре этого добиваться сложнее и зачастую на это не всегда обращается должное внимание. Это, безусловно, является хорошим стимулом и ориентиром при работе над связностью нот в гитарной партии. Вместе с этим взаимодействие со скрипкой может побудить учащихся-гитаристов к более внимательному контролю над звуком не только в момент его извлечения, но и в дальнейшей протяженности. Ведь скрипач дотягивает ноту смычком, а гитаристы в силу щипковой природы своего инструмента зачастую сразу же забывают о только что взятой ноте. Необходимо проследить за дальнейшей жизнью ноты после извлечения и её своевременным окончанием в момент снятия смычка у скрипача. Конечно, нельзя обойти стороной прием «вибрато» (периодическое изменение высоты звука, вызванное колебанием пальца на грифе), который так роднит гитару со скрипкой. Вибрато обычно исполняется путем плотного прижатия кончика пальца к струне и перемещения кисти руки вверх-вниз вдоль струны, что позволяет повышать и понижать натяжение колеблющейся части струны [5, с. 10]. Гитарное вибрато немного отличается от скрипичного касательно работы левой руки. На гитаре в принципе более крупная техника игры, и колебание ноты достигается движением левой руки от локтя. Чтобы диалог этих двух инструментов был полноценен, владение этим приемом просто необходимо. Не следует забывать, что гитара – это столь же певучий инструмент, и при обретении навыка вибрато гитарист может заставить звучать свой инструмент не менее волнительно и трепетно, чем скрипка. Безусловно, этому стоит уделять должное внимание.

Ансамбль гитары и балалайки представляет собой одно из лучших сочетаний как касательно динамического баланса, так и схожести струнно-щипковой природы этих инструментов. В данном составе можно добиваться тончайшей нюансировки и филигранного звучания, ведь звук у того и другого инструмента рождается буквально «на кончиках пальцев», минуя посредников в виде скрипичного смычка, домрового медиатора или молоточков фортепиано. Вместе с тем при аккордовой технике или тремоло балалайка звучит довольно ярко и насыщенно, что требует от гитариста смелой подачи, уверенного обозначения долей в басу. При аккордовом аккомпанементе гитаристу следует действовать максимально крупными движениями правой руки, глубоко погружая пальцы в струны, щедро окутывая своей фактурой солирующую партию балалайки. При равноценных одноголосных партиях (например, в полифонической музыке) гитаристу следует приближаться к более сухому, отрывистому балалаечному голосоведению, используя «*marcato*» (подчеркнутое, отчетливое исполнение каждого звука) или «staccato» (музыкальный штрих, предписывающий исполнять звуки отрывисто, отделяя один от другого паузами) в зависимости от ситуации, что обусловлено быстро затухающим звуком балалайки при игре щипком. Также при определенном сочетании партий гитарист может сыграть приемом «пиццикато» (приглушенным, отрывистым звуком), что также приблизит его к особенностям звучания балалайки. Если пиццикато на струнно-щипковых инструментах достигается просто игрой пальцами без смычка, то на гитаре это отдельный прием, заключающийся в демпфировании струн у подставки ребром ладони правой и одновременной игрой по приглушенным струнам. Подобные инструментальные сочетания, безусловно, стимулируют к овладению различными видами штрихов на гитаре.

Таким образом, звукоизвлечение гитаристов в процессе музицирования в смешанном ансамбле имеет свою специфику. Оно зависит от динамических особенностей других инструментов, взаимодействия гитары с ними. Внедрение занятий со смешанным ансамблем в классе гитары обогащает процесс обучения, развивая музыкальность, улучшая качество различных видов музыкального слуха, акцентируя внимание исполнителя на грамотной фразировке, способствуя совершенствованию навыков звукоизвлечения.

Библиографический список

1. Матохин С.Н. Гитара в камерном ансамбле. Проблемы и специфика исполнительства. *Камерная, камерно-ансамблевая музыка: вопросы теории, истории и педагогики:* материалы Международной научно-практической конференции. Волгоград: ВМИИ им. П.А. Серебрякова, 2001: 82 – 87.
2. Петропавловский А.А. *Гитара в камерном ансамбле*. Нижний Новгород: Поволжье, 2006.
3. Карпов Л.В. Звукообразование на гитаре. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена***:** *Научный журнал, аспирантские тетради.* Санкт-Петербург. 2008; Выпуск 23 (54): 93 – 98.
4. Блок О.А. Педагогический потенциал музыкального искусства. *Вестник МГУКИ.* 2016; № 1 (69): 227 – 232.
5. Тэйлор Дж. *Звукоизвлечение на классической гитаре*. London, Musical News Services Ltd., 1978.

References

1. Matohin S.N. Gitara v kamernom ansamble. Problemy i specifika ispolnitel'stva. *Kamernaya, kamerno-ansamblevaya muzyka: voprosy teorii, istorii i pedagogiki:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd: VMII im. P.A. Serebryakova, 2001: 82 – 87.
2. Petropavlovskij A.A. *Gitara v kamernom ansamble*. Nizhnij Novgorod: Povolzh'e, 2006.
3. Karpov L.V. Zvukoobrazovanie na gitare. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*: *Nauchnyj zhurnal, aspirantskie tetradi*. Sankt-Peterburg. 2008; Vypusk 23 (54): 93 – 98.
4. Blok O.A. Pedagogicheskij potencial muzykal'nogo iskusstva. *Vestnik MGUKI*. 2016; № 1 (69): 227 – 232.
5. T`ejlor Dzh. *Zvukoizvlechenie na klassicheskoj gitare*. London, Musical News Services Ltd., 1978.

Статья поступила в редакцию 29.03.22

УДК 371 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-184-185

***Ivanina R.V.**, Professor, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia, E-mail: regina.ivanina2016@yandex.ru*
***Pashinina O.V.**, Senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia, E-mail: pashinina.o.v@yandex.ru*

THE METHOD OF OVERCOMING THE STAGE EXCITEMENT OF MUSICIANS IN THE ASPECT OF PSYCHOACOUSTICS. The article examines a problem of stage excitement in the aspect of its physiological and psychological manifestations. Errors in musical intonation, metrorhythmic embodiment of music, in sound production and timbre transmission of sound are considered in the light of psychoacoustic knowledge, which together helps to comprehensively see the manifestations of stage excitement. As the main reason causing this condition, the negative mindset of the musician's self-centered personality is highlighted. A method of overcoming stage excitement, borrowed from the system of K.S. Stanislavsky and adapted for performing musicians, is also proposed. In general, the study actualizes the need to introduce psychological knowledge and methods into the process of musicians' education that contribute to the education of a common stage culture.

Key words: **stage excitement, psychoacoustics, methods of educating musician-performer, K.S. Stanislavsky system.**

***Р.В. Иванина**, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: regina.ivanina2016@yandex.ru*
***О.В. Пашинина**, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: pashinina.o.v@yandex.ru*

МЕТОДИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ МУЗЫКАНТОВ В СВЕТЕ ПСИХОАКУСТИКИ

В статье исследуется проблема сценического волнения в аспекте ее физиологического и психологического проявления. Погрешности в музыкальном интонировании, метроритмическом воплощении музыки, в звукоизвлечении и тембровой передаче звучания рассматриваются в свете психоакустических знаний, что в совокупности помогает комплексно увидеть проявления сценического волнения. В качестве основной причины, вызывающей данное состояние, выделается негативная установка ума сосредоточенной на себе личности музыканта. Также предлагается метод преодоления сценического волнения, заимствованный из системы К.С. Станиславского и адаптированный для музыкантов-исполнителей. В целом исследование актуализирует необходимость введения в процесс образования музыкантов психологических знаний и методов, способствующих воспитанию общей сценической культуры.

Ключевые слова: **сценическое волнение, психоакустика, методика воспитания музыканта-исполнителя, система К.С. Станиславского.**

Концертное выступление для любого музыканта – это кульминация, наивысший момент его творческой деятельности, но также и результат долгой работы исполнителя над техникой, образом музыкального произведения.

Данная работа посвящена исследованию проблемы сценического волнения в русле психоакустических знаний, а также вопросам дальнейшего развития методик преодоления сценического волнения.

Проблему сценического волнения исследовали такие музыканты и педагоги, как Л.А. Баренбойм, Л.Л. Бочкарев, В.Ю. Григорьев, В.А. Дрындин, Л.О. Ермолаева, Г.М. Коган, С.Ю. Левик, Г.Г. Нейгауз, В.И. Петрушин, В.Т. Спиваков, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин, А.Н. Щапов и многие другие.

Несмотря на достаточно большое количество исследований, тема преодоления концертного волнения продолжает оставаться актуальной, так как существует острая необходимость в развитии практических методик его преодоления, которые необходимо внедрять в педагогическую практику с самых начальных ступеней обучения и воспитания музыканта-исполнителя.

Целью работы является подробное рассмотрение феномена сценического волнения в свете психоакустических знаний, что позволит увидеть данную проблему в новом ракурсе и поможет в разработке новых методов преодоления концертного волнения. Соответственно, круг задач по данной проблематике включает освещение физиологического и психологического среза данной проблемы, а также поиск наиболее актуальных методов преодоления сценического волнения, базирующихся на представлении о человеке как о целом, включающем физическую, психическую и интеллектуальную реальность его жизни и деятельности.

Каждому музыканту хорошо знакомо состояние сценического волнения. Большинство музыкантов, даже самых великих, выходя на сцену, испытывают волнение. Об этом говорили такие выдающиеся музыканты, как Генрих Нейгауз, Антон Рубинштейн и многие другие. Так, великий оперный певец Федор Шаляпин, уже имея мировое имя, признавался: «Я до сих пор волнуюсь на сцене, даже когда пою роль в сотый раз […]. Не могу описать всего, что было пережито мною в день спектакля, – меня как будто на раскаленных угольях жарили […]. Я дрожал […], не чувствовал под собою сцены и ноги у меня были ватные. Сквозь туман видел огромный зал, туго набитый публикой» [1, с. 149].

Следует отметить, что сценическое волнение может иметь разную степень своего проявления: от легкой неуверенности до сильной паники, когда человек теряет самообладание, при котором музыкант может даже забыть нотный текст. Но даже если музыкант не забыл ноты, такое негативное волнение сильно влияет на качество звука. Рассмотрим, что происходит с музыкальным звучанием у артиста, который волнуется.

Как уже говорилось выше, объектом нашего исследования становится исследование феномена сценического волнения в разрезе психоакустических знаний. Как наука о восприятии звука человеком, психоакустика объединяет физиологию и психологию, поэтому важно кратко охарактеризовать физиологические процессы и явления, связанные с состоянием сценического волнения.

С точки зрения физиологии волнующийся человек претерпевает целый ряд процессов. Состояние волнения, прежде всего, вызывает всплеск определенных гормонов – это адреналин и норадреналин. Резкий выброс адреналина вызывает у человека учащение сердцебиения, при этом сужаются сосуды мускулатуры, брюшной полости, слизистых, что способствует расслаблению мускулатуры кишечника, расширению зрачков и т.д. Другой гормон – норадреналин – также сужает сосуды, что приводит к повышению уровня артериального давления. При этом оба гормона вызывают тремор, который может выражаться в разной форме – от легкого дрожания рук и ног, до сильного тремора, когда конечности буквально «не слушаются».

Очертив основной спектр физиологических причин и состояний, перейдем непосредственно к музыкальным параметрам, с которыми работает психоакустика, и рассмотрим, как они меняются при исполнении в состоянии повышенного волнения. Речь пойдет о выразительных средствах музыки, являющихся неотъемлемой частью музыкального целого.

Физиологические последствия стресса при волнении, вызванные перечисленными физиологическими причинами, сказываются, прежде всего, на погрешностях точности интонирования, ритма, звукоизвлечения и тембра.

Так, по причине тремора при волнении музыкант теряет точность интонации, начинает играть или петь фальшиво. Попытка физически сдержать тремор усиливает мышечное напряжение руки, голосовой аппарат при этом теряет свойства пластичности и возможность быстрой перестройки.

Как уже было показано выше, при волнении нарушаются ритмические процессы организма, это прежде всего касается дыхания и сердцебиения, что напрямую отражается и на исполнительских временных характеристиках, темп и ритм становятся нестабильными. Данное явление связано с тем фактом, что музыкант как бы теряет внутренний метроном и внутренний пульс, повышается фактор метроритмической спонтанности, усугубляемый тремором.

Довольно серьезно состояние волнения сказывается и на тембре звучания как голоса, так и инструмента. Для понимания механизма изменения тембра во время концертного волнения нам необходимо заглянуть во внутреннюю структуру тембра. С точки зрения психоакустики тембр – это субъективное слуховое ощущение особого качества или окраски звучания, которое позволяет различать звуки одной и той же высоты, но издаваемые разные источниками. Тембр инструмента или голоса зависит от особенностей спектральной картины звукового сигнала. Как известно, любой акустический сигнал (звук музыкального инструмента или голоса) состоит из основного тона и многих призвуков – обертонов, которые вместе являются спектральными составляющими. Количество спектральных составляющих, порядок их возникновения, их соотношение по интенсивности образуют спектральную картину. Чем больше обертонов, тем более ярким и насыщенным будет тембр.

Когда музыкант испытывает страх, его мышцы зажимаются: у певца и духовика сжимается гортань, у пианиста, скрипача – сковываются мышцы. Все это приводит к обеднению спектрального состава звука, именно из-за этого в спектре не могут раскрыться высокие обертоны, следовательно, звук становится сдавленным, тусклым, плоским. У вокалистов особую красоту, яркость и полетность придет голосу высокая певческая форманта, которая образуется на высоких частотах в области от 2 до 4 кГц благодаря правильной работе голосового аппарата, создающего соответствующие резонансные зоны. Разумеется, при волнении возникает большой риск неправильной работы аппарата за счет мышечного напряжения, препятствующего правильному дыханию и свободной работе голосовых связок.

Важнейшую роль для формирования тембра играет самое начало звука, момент появления отдельных спектральных составляющих – их порядок, время возникновения, интенсивность. Этот начальный момент в спектральной картине зависит от характера звуковой атаки и способа звукоизвлечения. Именно в этот начальный момент зарождается своего рода тембровый образ. В состоянии

волнения аппарат музыканта слабо поддается или вовсе не поддается волевому контролю и достичь требуемого звукоизвлечения практически не удается. Все это приводит к смазанной тембровой картине и, как следствие, невозможности воплотить образ звучания.

Теперь рассмотрим явление сценического волнения в ключе психологии, что поможет раскрыть основные причины данного состояния. Все психологи в один голос утверждают, что концертное выступление – это всегда стресс для музыканта как состояние повышенного напряжения физических и душевных сил человека. Итак, каковы же причины волнения на сцене? Их несколько.

Одной из возможных причин является ожидание неудачи на выступлении, страх плохо выглядеть на сцене. Такое подспудное негативное ожидание часто развивается в результате переизбытка критики извне, исходящей от преподавателя, от ближайшего окружения музыканта. Также оно может быть спровоцировано излишней самокритикой. Поэтому необходимо в процессе обучения и воспитания музыканта избегать резкой критики, при этом показывать ученику не недостатки, а задачи. Например, вместо того чтобы сказать, что у ученика не получается *legato*, поставить перед ним задачу выработки плавного и связного исполнения мелодической линии. В этом большое мастерство наставника.

С психологической точки зрения неуверенность в себе всегда порождает чувство страха, который может выражаться в боязни забыть ноты, «не выиграть» технически сложные места текста, не суметь передать характер музыки путем правильного звукоизвлечения. Напомним, что состояние неуверенности не возникает на пустом месте. Ее причины также многообразны. Это может быть и слабая подготовленность музыканта к выступлению (недостаточно прочно усвоенный нотный текст, недостаточная работа над звуком и т.д.), и закрепленный психологический паттерн, основанный на эпизоде неудачного концертного исполнения. Поэтому так важно разбирать с учащимися и студентами каждое концертное выступление, непременно отмечая сильные стороны и выявляя те моменты, которые нуждаются в особом исполнительском внимании. Обратной стороной неуверенности в себе является повышенная амбициозность музыканта, притязания на высокий исполнительский уровень, своеобразный исполнительский перфекционизм, что также может стать причиной сильного волнения и беспокойства.

В числе психологических причин, вызывающих синдром сценического волнения, психологи часто называют переутомление, провоцирующее большое напряжение всех систем организма, включая нервную. Нередко перед концертом или выступлением начинающие музыканты увеличивают интенсивность занятий и репетиций, что приводит как к физическому переутомлению, так и к эмоциональному выгоранию.

Как известно из современного холистического подхода, человек представляет собой целостную систему, в основе которой лежит взаимосвязь его умственной, психической и физической сфер. Психосоматика как раздел современной психологии в качестве причины физиологических расстройств называет те или иные психологические состояния. В свою очередь, наиболее передовые исследования в области психосоматики (Л.В. Перетрутова, Г.И. Позднякова, И.Н. Кузнецов, Ю.М. Орлов) изначальную причину видят в мыслительной сфере, а именно – в неправильных представлениях и паттернах ума, это уже сфера мотивации.

Если мы обобщим все психологические основания сценического волнения, то генеральную причину увидим в неправильной мотивации, корень которой можно кратко обозначить как «негативная идея о собственной неудаче». Итак, общая структура человеческой личности в таком случае будет выглядеть следующим образом:

– на интеллектуальном уровне: мысленная сосредоточенность на собственной персоне, представлениях о своей удаче или неудаче;

– на психическом уровне: страх неудачи, вызывающий сильное волнение;

– на физическом уровне: неспособность совладать с собой, со своим исполнительским аппаратом.

В данной связи, на наш взгляд, можно адаптировать для концертирующих музыкантов уже существующие методы преодоления сценического волнения, разработанные выдающимися творческими людьми в других сферах искусства.

Целесообразно предложить метод, которые разработал великий русский актер и режиссер Константин Сергеевич Станиславский. Исходя из того, что базовая причина, запускающая психологический и физиологический процесс волнения, лежит в мыслительной сфере, а именно – в негативной сосредоточенности на себе, важно перестроить именно мыслительный паттерн.

К.С. Станиславский в своих работах «Работа актера над собой» и «Работа актера над ролью» предлагает в момент творчества забыть о себе, сосредоточиться на образе. Также и музыканту необходимо забыть о себе и сосредоточиться на образе музыки, который создал композитор и который необходимо воплотить в звучании и донести до слушателя.

Цель, казалось бы, проста, но средства ее достижения не лежат на поверхности. Как отрешиться от себя и слиться с образом музыки, если человек постоянно думает, что на него смотрят, что он может забыть ноты, что его игру низко оценят? Как только все эти мысли начинают крутиться в голове, образ мгновенно рассеивается и пропадает.

Метод удерживания себя в состоянии отрешения и сосредоточенности на музыкальном образе, который получил название «творческого круга», мы, опять же, можем почерпнуть у К.С. Станислваского: «[…] если закрепить свое внимание на объекте, наделив его интересным вымыслом воображения, оправдыванием (целью), и начать действовать, то актеру уже не страшна будет ни черная дыра портала, ни взоры зрителя. На сценическом языке это называется, что вы зажили в «публичном одиночестве» или в «кругу» [2, с. 59].

При этом важно отрешиться от зала, вспомнить, как звучал образ на репетиции дома и в классе, сосредоточиться на образе и жить вместе с ним. Научиться удерживать внимание на образе, на его развитии не так просто. Для этого надо проделать большую подготовительную работу – обдумать этот музыкальный образ, его жизнь, проиграть все в своем воображении. И во время репетиции стараться каждый раз воплощать эту жизнь образа в звучании. Это большой труд, но приносит большие плоды.

Следующий вопрос, который возникает уже при работе над образом, – как сделать этот образ живым? Здесь уже требуется музыкально-теоретическая подготовка, связанная со способностью понимать общую драматургию и содержание музыкальных произведений. Так, если музыка относится к лирическому роду, если это пьеса или романс, то здесь в качестве главного «лирического героя» выступает сам автор, воплотивший свои переживания, важно исследовать их, посмотреть, как меняются его чувства. Если это драма – соната или концерт, тут в качестве героев или персонажей выступают музыкальные темы, которые борются, вступают в противостояние, здесь важно следить за их взаимодействием, сосредоточить на нем все свое внимание. Более подробно данная тема раскрыта в монографии одного из авторов статьи О.В. Пашининой [3].

Важным методом в процессе проработки образа музыки будет изучение биографии автора, более прицельно – того периода жизни, в который было создано произведение. В связи этим важно подчеркнуть, что музыкант должен находиться как бы в нескольких измерениях, работая над художественным образом. Это особое творческое состояние подробно раскрыто в статье О.А. Блока «Педагогический потенциал музыкального искусства», где автор говорит о том, что «музыканту, как минимум, необходимо находиться в трехмерном измерении – в пространстве музыкального текста, его подтекста и его контекста» [4, с. 230].

Результатом такой тщательной работы над образом и над собой станет спокойствие творящего человека, освобожденность его сознания от давления личных страстей и страхов. Именно тогда в музыканте начнет пробуждаться творческая интуиция, которая будет подсказывать, как передать в звуках чувство раздумья или порыв, которая поможет находить новые исполнительские приемы. К.С. Станиславский, обосновывая важность такого творческого внимания и сосредоточенности на художественном образе, приводит в своей книге поучительную индийскую сказку [5, с. 131].

В заключение следует отметить перспективность использования в музыкальном образовании и воспитании методик, направленных на психологическую самоорганизацию, из других сфер видов искусства, адаптируя их для музыкально-исполнительской деятельности.

Все вышесказанное актуализирует необходимость разработки и внедрения не только частных методик, но и работы над общей сценической культурой, что должно включать освещение сценической деятельности музыканта с психологической точки зрения и давать ему в руки необходимый инструментарий, помогающий правильно настроиться и подготовиться к концертному выступлению, уверенно держаться во время самого выступления и, самое важное, осуществить ту цель, с которой он выходит на сцену, а именно – передавать слушателю идею и характер исполняемой музыки, вдохновлять своим исполнением зал.

Библиографический список

1. Шаляпин Ф.И. *Страницы из моей жизни. Маска и душа*. Пермь: Пермское книжное издательство, 1969.
2. Новицкая Л.П. *Уроки вдохновения*. Москва: Всероссийское театральное общество, 1984.
3. Пашинина О.В. *Иерархическая системность смысловых структур в музыке*. Саратов: Издательство «КУБиК», 2013.
4. Блок О.А. Педагогический потенциал музыкального искусства. *Вестник МГУКИ*. 2016; № 1 (69): 227 – 232.
5. Станиславский К.С. *Полный курс актерского мастерства*. Москва: Издательство АСТ, 2021.

References

1. Shalyapin F.I. *Stranicy iz moej zhizni. Maska i dusha*. Perm': Permskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1969.
2. Novickaya L.P. *Uroki vdohnoveniya*. Moskva: Vserossijskoe teatral'noe obschestvo, 1984.
3. Pashinina O.V. *Ierarhicheskaya sistemnost' smyslovyh struktur v muzyke*. Saratov: Izdatel'stvo «KUBiK», 2013.
4. Blok O.A. Pedagogicheskij potencial muzykal'nogo iskusstva. *Vestnik MGUKI*. 2016; № 1 (69): 227 – 232.
5. Stanislavskij K.S. *Polnyj kurs akterskogo masterstva*. Moskva: Izdatel'stvo

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-186-188

Illarionova L.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Regional University (Mytishchi, Russia), E-mail: ilp-dok@mail.ru*
Smorchkova V.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Regional University (Mytishchi, Russia), E-mail: valenta-sm@rambler.ru*

PROBLEMS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG STUDENTS OF ART PROFILE UNIVERSITIES. The article reveals the role of communicative competence in the professional activity of specialists in the field of art, defines the features of professional training of students in universities of artistic and creative profile and related problems of formation of students' communicative skills. The concept of communicative competence is given, its essential characteristics are determined, in which attention is focused on the features of the educational process of the university of artistic and creative orientation. The reasons that complicate the process of formation of communicative competence among art students are identified and the possibilities of overcoming them in the educational space of the university are outlined. The directions of formation of communicative competence among students of the university of artistic and creative orientation are determined.

Key words: **socialization, social competence, communication skills, communicative competence, competence approach.**

Л.П. Илларионова, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет, г. Мытищи, E-mail: ilp-dok@mail.ru*
В.П. Сморчкова, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет, г. Мытищи, E-mail: valenta-sm@rambler.ru*

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

В статье раскрывается роль коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности специалистов сферы искусства, определяются особенности профессиональной подготовки студентов в вузах художественно-творческого профиля и связанные с ними проблемы формирования коммуникативных навыков у студентов. Дается понятие коммуникативной компетенции, определяются ее сущностные характеристики, в которых акцентируется внимание на особенностях образовательного процесса вуза художественно-творческой направленности. Выявляются причины, затрудняющие процесс формирования коммуникативной компетенции у студентов вузов художественного профиля и намечаются возможности их преодоления в образовательном пространстве вуза. Определяются направления формирования коммуникативной компетенции у студентов вуза художественно-творческой направленности.

Ключевые слова: **социализация, социальная компетентность, коммуникативные навыки, коммуникативная компетенция, компетентностный подход.**

Специфика профессиональной деятельности специалиста художественно-творческой сферы такова, что ему недостаточно быть талантливым человеком высокой духовной культуры: важным, профессионально значимым качеством для него является готовность к творческому самовыражению и профессиональному совершенствованию. Для работников художественно-творческой сферы принципиально большое значение имеет уровень развития коммуникативных навыков, поскольку именно они являются основой его успешной профессиональной реализации. Нередко выпускники вузов, получившие профессиональную подготовку художественно-творческой направленности, посвящают себя педагогической деятельности. Как показывает практика работы образовательных учреждений, значительное число молодых специалистов творческой сферы испытывают некоторые затруднения в работе с учащимися, в частности трудности общения (особенно со старшеклассниками), проблемы взаимопонимания с родителями учащихся, коллегами (более 34% начинающих педагогов), а также сложности психологической адаптации в педагогическом коллективе (до 45%). Это связано, прежде всего, с тем, что специалистам художественно-творческой направленности зачастую не хватает практики работы с коллективом, недостаточно сформированы коммуникативные навыки работы. Следовательно, сформированность коммуникативной компетенции будущего специалиста творческой сферы – актуальная проблема не только для тех, кто свяжет свою профессиональную деятельность с художественным творчеством, она весьма значима для педагогов предметной области «Искусство» общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования.

Формирование коммуникативных навыков наиболее продуктивно протекает в процессе профессиональной подготовки специалистов сферы искусства, так как в ходе обучения расширяются контакты студентов, появляется потребность в активном общении. Однако проблема формирования коммуникативных навыков у студентов творческих специальностей изучена недостаточно: не определены сущностные характеристики коммуникативной компетенции, не раскрыта специфика формирования данной компетенции у студентов художественно-творческих вузов. В связи с этим в практике подготовки студентов в высших учебных заведениях, готовящих специалистов для сферы искусства, сложилось противоречие между возросшей необходимостью подготовки будущих творческих работников с высоким уровнем социокультурной коммуникации и недостаточной разработанностью теоретико-методологических и технологических основ, обеспечивающих качественную подготовку таких специалистов.

В современных педагогических и психологических исследованиях достаточно глубоко изучены проблемы компетентностного подхода к подготовке будущего специалиста, в которых значительное место уделяется формированию социальной компетентности у студентов как профессионально значимого качества (М.И. Алдошина, Н.Н. Беденко И.А. Зимняя, Г.Г. Лигинчук, В.А. Петровский, Е.В. Прямикова, В.А. Сластенин, А.В. Спирин, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.). А.В. Спирин, к примеру, указывает, что существенной стороной социальной компетентности является моральная и правовая зрелость личности [1]. Н.Н. Беденко рассматривает социальную компетентность как «развитие и интеграцию психологических и социально-психологических проблем социального познания, социальных представлений, социальной логики, памяти, чувств и т.д.» [2, с. 37]. В исследованиях Лигинчук Г.Г. социальная компетентность понимается как владение принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, готовность к сотрудничеству, социальная ответственность за результаты своего труда [3]. А.В. Хуторской считает, что социальная компетентность – это, прежде всего, способность применять в профессиональной деятельности и межличностном общении знания о социальной действительности и идентифицировать эти знания с собственным «Я» [4].

Наиболее полно в педагогике, на наш взгляд, данное понятие раскрыто в работах В.А. Сластенина, в частности, социальная компетентность понимается им как уровень владения такими компетенциями, которые обеспечивают готовность к социальному взаимодействию, деятельности и осуществлению сложных видов действий в социуме на основе осознания ценности и смысла социокультурной деятельности и способности выстраивать конструктивные взаимоотношения с социальными партнерами, а также нести ответственность за результаты совместно принимаемых решений [5]. Таким образом, социальная компетентность в научных исследованиях рассматривается как система знаний о социальной действительности и о себе; система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих адаптироваться, принимать решения со знанием дела, извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств.

Как известно, под компетенцией в педагогике понимается способность личности использовать знания, умения и навыки для решения определенной категории задач в отдельных сферах жизнедеятельности и для достижения личностно ориентированного результата. Коммуникативная компетенция студентов творческих профессий рассматривается нами как компонент социальной компетентности и включает усвоенные ценности смысла жизни, истории и культуры собственной страны, гуманное отношение к человеку как личности, субъекту деятельности и общения. Коммуникативная компетенция специалиста художественно-творческой направленности включает комплекс практически реализуемых навыков взаимодействия с обществом, определяемых социальной средой, а также – это способности и умения личности выражать свою социальную позицию через деятельность, проявляющуюся в ее социально-творческой активности и всесторонней самореализации в социуме.

Высокий уровень коммуникативной компетенции студентов творческих специальностей выступает гарантом процесса их успешной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни социума и составляет основу жизнедеятельности, обеспечивает перспективность эффективной социально-профессиональной реализации и характеризуется наличием таких личностных качеств, как гуманность, демократичность, гражданственность, социальная ответственность, мобильность, самостоятельность, способность к нестандартному мышлению, что и позволяет студентам успешно интегрироваться в сложную социальную среду.

Формирование коммуникативных навыков у студентов вузов художественного профиля нередко затрудняется особенностями, связанными со спецификой их профессиональной подготовки: преимущественно индивидуальный характер обучения, или учебные занятия в малых группах. Но и работая в группе, художник

выполняет свою оригинальную творческую работу по собственному замыслу – он творит, и этот творческий процесс сугубо индивидуальный. Особенности профессиональной подготовки в вузах художественно-творческого профиля обусловлены еще и тем, что склонность к определенному виду художественного творчества обычно проявляется в раннем детском возрасте (например, музыкант или артист балета), когда у ребенка складываются представления о себе как субъекте художественно-творческой деятельности. Профессиональное самоопределение у детей и подростков, обучающихся в сфере искусства, происходит достаточно рано, нередко со школьной скамьи. В случае раннего профессионального становления (например, школы (интернаты) для творчески одаренных детей), процесс социализации личности ограничен творческой средой и не требует каких-либо усилий по идентификации себя в социуме.

Следовательно, формирование устойчивых социальных контактов у студентов затрудняется рядом факторов: активной творческой деятельностью, приводящей к раннему профессиональному становлению; углубленной увлеченностью творчеством; ранней личностной самоидентификацией; нередко у творческих людей наблюдаются склонности к проявлению симптоматики неврозов и даже психозов как безотчетной реакции нервной системы на перенапряжение вследствие диссонанса между установками и нормами окружающей среды и устоявшимися нормами социализации.

В отличие от студентов, обучающихся по экономическим, техническим, педагогическим и другим прикладным профилям, стремящимся органично вписаться в модель социально-экономических отношений, студенты-художники, как правило, обладают безотчетной склонностью к дистанцированию от социума. Овладевая будущей профессией, студент на подсознательном уровне осваивает также и стремление к социальной изоляции как некую данность. Стоит обратить внимание и на тот факт, что формирование личности студента – будущего работника сферы искусства происходит в среде, обеспечивающей максимальный эмоциональный комфорт, когда его окружают специалисты, обладающие схожими личностными и творческими установками, либо сверстники, имеющие те же интересы и увлечения (А.Д. Жарков, Л.С. Майковская, Т.В. Христидис) [6; 7; 8]. Одной из серьезных трудностей, с которыми приходится сталкиваться творческой личности, является проблема выбора. Как правило, профессию художественно-творческой направленности студенты выбирают самостоятельно, тем более что профильное образование (музыкальное или хореографическое) они получают с детства. Однако далее актуальным вопросом и одним из подсознательных страхов будущего профессионала в сфере искусства является страх быть непринятым социумом, то есть страх нереализованности в социальной среде в том качестве, в котором происходило его воспитание, образование и развитие. Достижение своей самодостаточности является ключевым мотивационным фактором для развития потенциала творческой личности, а в отношении развития коммуникативной компетенции выступает ключевым аргументом.

Однако сам процесс личностного роста, в равной мере творческий и социально обусловленный, невозможен без корректирующего воздействия извне. Студенты творческих вузов не всегда осознают значимость и роль своих коммуникативных умений в формировании гармоничной модели сосуществования с внешним миром. В то же время, если рассматривать иерархию социальных потребностей, можно обнаружить, что первичные потребности студентов творческих вузов находятся в диапазоне наиболее характерных для интеллектуально и нравственно развитой личности. На вершине иерархической пирамиды социальных потребностей находятся потребности познания в создании и восприятии произведений искусства, называемые эстетическими потребностями.

В отличие от физиологических потребностей, потребности в общении с искусством обладают некоей привлекательностью и обеспечиваются той эмоциональной энергией, которую несет постижение истины от соприкосновения с прекрасным. Художественное творчество (независимо от вида искусства) всегда окрашено положительными эмоциями на всех этапах: от формирования творческой идеи до ее воплощения в материале и соприкосновения с социумом [9; 10]. Данная особенность потребностей как основы мотивации объясняет необходимость в формировании коммуникативной компетенции, определяющей целесообразность в действиях, нацеленность на конечный результат, продуктивное общение в социуме. Необходимо отметить и тот факт, что не все выпускники художественных вузов находят возможности самореализации в художественно-творческой деятельности: нередко они связывают свою профессиональную судьбу с педагогической деятельностью. Следовательно, можно сказать, что коммуникативные навыки студентов должны быть ориентированы на расширение их потребностей в социальном развитии, стремлении к самореализации и совершенству.

Изучение особенностей социализации студентов вузов художественно-творческой направленности, позволили сформулировать основные характеристики коммуникативной компетенции – интерес к взаимодействию с обществом в процессе профессионально-творческой самореализации, а также желание и умение выражать свою социальную позицию через творчество, самовыражение в социально-творческой активности. Владение коммуникативными навыками (грамотная устная и письменная речь, умение слушать собеседника и выстраивать продуктивное общение) является важной составляющей коммуникативной компетенции работника художественно-творческой сферы.

Сложность и многогранность профессиональной деятельности будущего специалиста сферы искусства детерминируют специфику и содержание образовательного процесса творческого вуза, включающего, наряду с профильными дисциплинами, и серьезную подготовку в разных направлениях учебно-воспитательной работы: общегуманитарную, социально-правовую, психолого-педагогическую, обеспечивающую формирование у студентов творческих специальностей необходимых знаний и умений для реализации себя как члена общества и гражданина страны. Следовательно, значительное место в профессиональной подготовке студента занимает его активное включение в социально значимую деятельность для накопления опыта коммуникативного взаимодействия (это коллективные репетиции, участие в концертах, праздниках, организованных массовых мероприятиях, благотворительных акциях и пр.).

Являясь специфической формой культуры, произведения искусства определяются не только результатом художественного творчества, обусловленного индивидуально-психологическими особенностями творца, они отражают социокультурные потребности и требования эпохи. Актуализация роли искусства в современном мире связана, прежде всего, с поиском новых образов, наиболее эффективных форм и методов отражения действительности. Для специалистов художественно-творческой сферы ценностной доминантой и системообразующим принципом развития творческого потенциала всегда являлось их отношение к созиданию и красоте, гармонии и целесообразности процесса, являющимися основами профессиональной этики и общечеловеческих законов бытия.

Следовательно, коммуникативная компетенция студентов творческих профессий включает в себя усвоенные ценности смысла жизни, истории и культуры собственной страны, гуманное отношение к человеку как личности, субъекту деятельности и общения. Студент должен усвоить знания о правах и обязанностях гражданина, свободе и ответственности, стремиться к самосовершенствованию, саморегуляции, саморазвитию, личностной и предметной рефлексии. Сформированность коммуникативных навыков позволяет выпускнику творческого вуза быть готовым к взаимодействию с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями и партнерами.

Формирование коммуникативных навыков у будущего профессионала художественно-творческой сферы – сложный феномен, рассматривающийся на стыке комплекса социальных и психолого-педагогических наук. Коммуникативные навыки являются частью коммуникативной компетенции личности и базисом ее успешности в целом. На современном этапе стратегию высшего образования составляют развитие и становление целостной личностно-профессиональной компетентности будущего специалиста, готового и способного решать не только профессиональные задачи, но и выходить за пределы нормативной деятельности, а также осуществлять инновационные процессы, взаимодействуя с членами общества, понимая и применяя социальные механизмы для достижения профессиональных задач. Владение коммуникативными навыками становится ведущей составляющей структуры коммуникативной компетенции творческого работника в аспекте решения профессиональных задач.

Исходя из вышеизложенного, в качестве основных направлений формирования коммуникативной компетенции студента вуза художественно-творческой направленности можно выделить следующие:

– формирование базовых правовых, политических, психологических, социально-экономических знаний, необходимых для реализации себя как члена общества и гражданина страны;

– ознакомление с возможными вариантами социального выбора и включение в социально значимую деятельность для накопления опыта его осуществления;

– развитие прогностической готовности личности к оценке возможных последствий своего социального выбора и модели поведения.

Процесс формирования коммуникативной компетенции у специалистов художественно-творческой сферы осуществляется постоянно: и в ходе учебной деятельности, во взаимодействии с преподавателями, и во внеучебное время, в процессе самоорганизации досуга. В образовательном процессе творческого вуза значительное место занимает организация воспитательного пространства, в рамках которого студент сможет реализовать свой творческий потенциал, ориентируясь на определенный социально и/или экономически значимый результат [11].

Внеучебная работа вуза также обладает высоким воспитательным потенциалом, в частности в деятельности студенческих хоровых коллективов, фольклорных ансамблей, танцевальных коллективов, в праздничных концертах, подготовленных студентами. Использование этноэстетического компонента, как справедливо подчеркивается в исследованиях М.И. Алдошиной, обеспечивает наиболее благоприятные условия для духовного и нравственного развития учащихся [12]. Весьма популярны среди студентов любого современного вуза творческие мероприятия коллективного характера (шоу, конкурсы красоты, квесты, спортивные соревнования и пр.), безусловно, это интересно, зрелищно, и молодежь, особенно творческая, довольно активно в них участвует.

Студенческая группа в современном вузе многонациональна по своему составу: в российских вузах учатся как студенты из разных уголков страны, так ближнего и дальнего зарубежья. В воспитательной работе вузов можно использовать и этот факт: студенты участвуют в концертах, активно задействованы в творческих проектах, представляя искусство своих стран и народов.

Неотъемлемой частью целостного педагогического процесса в формировании коммуникативной компетенции у будущих специалистов творческой сферы должно быть включение студентов на каждом курсе в разнообразную учебную и внеучебную общественно-организаторскую деятельность, способствующую развитию этой компетенции у студентов, в частности:

1) общественно полезную, волонтерскую деятельность, особенно в отношении младших курсов в качестве привития навыков социальной активности и некоторых навыков общения, необходимых и для творческой, и для педагогической деятельности в области искусства;

2) культурно-просветительскую, художественно-творческую для расширения социальных контактов и формирования понимания ценностной основы социально-творческого потенциала личности;

3) правовую, профессиональную, научную, студенческое самоуправление для повышения социальной активности, ответственности, развития лидерских способностей и умений работать в команде, конструктивно разрешать противоречия.

В заключение следует отметить, что процесс формирования коммуникативной компетенции студентов художественно-творческой сферы должен быть ориентирован на активное взаимодействие студентов с преподавателями. В организации учебной деятельности и преподавании учебных дисциплин преподавателям следует уделять больше внимания обеспечению направленности их содержания на коммуникативное взаимодействие участников образовательного процесса. Безусловно, центральным звеном процесса формирования коммуникативной компетенции будущего творческого работника является преподаватель, который должен не только реализовать воспитательный потенциала учебных дисциплин в обучающей деятельности, но и сосредоточить внимание студентов на необходимости личностного и профессионального саморазвития, собственного творческого совершенствования в области социализации.

Библиографический список

1. Спирин А.В. *Формирование социальной компетентности студентов в межвузовском образовательном пространстве*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Кострома, 2010.
2. Беденко Н.Н. *Социальная компетентность личности в современной урбанистической культуре*. Дисертация … кандидата философских наук. Тверь, 2004.
3. Лигинчук Г.Г. *Психология профессиональной деятельности*. Учебный курс (учебно-методический комплекс). Москва: Московский институт экономики, 2010.
4. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*: научно-методическое пособие. Москва: Эйдос, 2013.
5. *Педагогика профессионального образования:* учебное пособие под редакцией В.А. Сластёнина. Москва: Академия, 2004.
6. Жарков А.Д. Социально-культурная деятельность как специализированная область общественной практики. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2013, № 1 (51): 96 – 101.
7. Майковская Л.С. Художественная направленность коммуникативной деятельности педагога-музыканта как необходимое условие формирования этнокультурной толерантности школьников. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2008, № 6: 184 – 188.
8. Христидис Т.В. Культура педагогического общения – социальное явление. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2014; № 2 (58): 270 – 274.
9. Блох О.А. Педагогика и психология музыкального творчества как парадигма высшего профессионального образования. *Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 45-летию Хабаровского государственного института искусств и культуры*. Хабаровск, 2013: 23 – 31.
10. Жарков А.Д. Социально-культурная деятельность в воспитании современной молодежи. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2013, № 2 (52): 108 – 112.
11. Школяр Л.В. Тенденции и перспективы раскрытия творческого потенциала молодежи. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2015, № 2 (64): 118 – 123.
12. Алдошина М.И. *Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета (на материале подготовки специалистов социального и гуманитарного профилей)*. Диссертация … доктора педагогических наук. Орел, 2009.

References

1. Spirin A.V. *Formirovanie social'noj kompetentnosti studentov v mezhvuzovskom obrazovatel'nom prostranstve*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma, 2010.
2. Bedenko N.N. *Social'naya kompetentnost' lichnosti v sovremennoj urbanisticheskoj kul'ture.* Disertaciya … kandidata filosofskih nauk. Tver', 2004.
3. Liginchuk G.G. *Psihologiya professional'noj deyatel'nosti*. Uchebnyj kurs (uchebno-metodicheskij kompleks). Moskva: Moskovskij institut `ekonomiki, 2010.
4. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii*: nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: `Ejdos, 2013.
5. *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya:* uchebnoe posobie pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Akademiya, 2004.
6. Zharkov A.D. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak specializirovannaya oblast' obschestvennoj praktiki. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013, № 1 (51): 96 – 101.
7. Majkovskaya L.S. Hudozhestvennaya napravlennost' kommunikativnoj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta kak neobhodimoe uslovie formirovaniya `etnokul'turnoj tolerantnosti shkol'nikov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2008, № 6: 184 – 188.
8. Hristidis T.V. Kul'tura pedagogicheskogo obscheniya – social'noe yavlenie. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014; № 2 (58): 270 – 274.
9. Bloh O.A. Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva kak paradigma vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 45-letiyu Habarovskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv i kul'tury*. Habarovsk, 2013: 23 – 31.
10. Zharkov A.D. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' v vospitanii sovremennoj molodezhi. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013, № 2 (52): 108 – 112.
11. Shkolyar L.V. Tendencii i perspektivy raskrytiya tvorcheskogo potenciala molodezhi. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2015, № 2 (64): 118 – 123.
12. Aldoshina M.I. *Formirovanie `etno`esteticheskoj kul'tury studentov v obrazovatel'nom processe universiteta (na materiale podgotovki specialistov social'nogo i gumanitarnogo profilej)*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Orel, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-188-190

***Kabkova E.P.**, Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Institute of Culture and Arts, State Autonomous educational institution higher education in Moscow "Moscow City Pedagogical University" (Moscow, Russia), E-mail: borisr@comtv.ru*

THE ROLE OF TAKING IN LECTURES WITH STUDENTS OF A MUSIC AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN CONDITIONS OF A REMOTE FORMAT. In this article, attention is focused on problems of students' written speech and its connection with the work of the brain. The emergence of new, seemingly more effective and faster ways of fixing texts associated with the constantly improving field of information and computer technologies, is replacing traditional forms, and the application area for handwritten texts disappears – official and personal letters, greeting cards, student notes, etc. The process of fixing the text occurs through pressing buttons, which is always the same in its trajectory, effort and speed. At the same time, for more than a decade, studies have been carried out on the relationship between the process of writing and brain development, which proves the important role of this type of activity, especially in the context of distance lectures.

Key words: **lectures, note-taking, handwritten texts, information and computer technologies, current methods used in lectures, face-to-face, remote, hybrid form of lectures.**

***Е.П. Кабкова,** д-р пед. наук, проф., Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: borisr@comtv.ru*

РОЛЬ КОНСПЕКТИРОВАНИЯ НА ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА

В данной статье внимание сосредоточено на проблемах письменной речи студентов и её связи с работой мозга. Появление новых, казалось бы, более эффективных и быстрых способов фиксации текстов, связанных с постоянно совершенствующейся областью информационно-компьютерных технологий, вытесняет традиционные формы, исчезает и область приложения написанных от руки текстов – официальные и личные письма, поздравительные открытки, студенческие конспекты и пр. Процесс фиксации текста происходит через нажатие кнопок, которое всегда одинаково по своей траектории, усилию и скорости. Вместе с тем уже не одно десятилетие ведутся исследования взаимосвязи процесса письма и развития мозга, что доказывает важную роль этого вида деятельности, особенно в условиях дистанционного формата лекционных занятий.

Ключевые слова: **лекционные занятия, конспектирование, написанные от руки тексты, информационно-компьютерные технологии, актуальные методы, применяемые на лекционных занятиях, очная, дистанционная, гибридная форма лекционных занятий.**

Известная народная пословица «Написано пером, не вырубить и топором», приведенная, в том числе, в книге В.И. Даля «Пословицы русского народа» [1], имеет несколько значений. Наиболее распространенное толкование данной пословицы заключается в том, что допущенные в тексте (написанном и опубликованном) ошибки уже не исправить, и нужно к процессу создания текста относиться с большим вниманием.

Второй вариант рассматривает сам процесс написания с другой стороны – раз написанное и ставшее известным уже невозможно изменить. Этим подчеркивалась в старину незыблемость официального документа, на котором был зафиксирован тот или иной приказ, которому следовало беспрекословно подчиняться.

Важной здесь виделась и художественно-образная составляющая, когда, по меткому замечанию Н.В. Гоголя, «... каркнет само за себя прозвище во всё свое воронье горло и скажет ясно, откуда вылетела птица. Произнесенное метко, всё равно что писанное, не вырубливается топором» [2].

Представляет интерес и версия, которая обращает наше внимание на сам материал, которым в прошлом пользовались для письма – это пергамент и чернила. Когда пергамент весь был израсходован, чернила с него счищали и пользовались этим материалом заново.

Однако очертания букв все же проступали, так как при написании чернила глубоко впитывались в толщу пергамента. Отсюда и утверждение вечности, «неубиваемости» записанных слов.

В русле предлагаемой к рассмотрению статьи мы вспомнили о данной пословице в связи с тем, что в наши дни процесс писания текста рукой стремительно уходит в прошлое, так как появились другие, казалось бы, более эффективные и быстрые способы фиксации текстов – все они связаны с постоянно развивающейся и совершенствующейся областью информационно-компьютерных технологий.

Кроме того, практически исчезла и область приложения написанных от руки текстов – официальные и личные письма, поздравительные открытки, студенческие конспекты. Процесс фиксации текста происходит через нажатие кнопок, которое всегда одинаково по своей траектории, усилию и скорости.

Вместе с тем уже не одно десятилетие ведутся исследования взаимосвязи процесса письма и развития мозга. В 1986 году так называемое экспрессивное письмо было представлено в работах профессора психологии Техасского университета Джеймса Пейнбеккера, обратившего внимание на взаимосвязь процесса письма с психологическим и соматическим здоровьем человека. Метод экспрессивного письма весьма подробно изложен в тексте, размещенном в Интернете [3], а также в статьях Дарьи Кутузовой «Письменные практики в помощь себе и другим» (https://writing-cures.livejournal.com/tag), «Письменное самораскрытие» (https://pismennyepraktiki.com/library).

Целью исследования стало выявление роли конспектирования студентами информации, полученной на лекционных занятиях (как в очном, так и дистанционном формате), подтверждение взаимосвязи писания рукой и активизации работы мозга.

Актуальность исследования заключается в том, что, принимая во внимание ценность указанного выше направления психологии, мы тем не менее рискнули оценить пользу письменной практики для студентов музыкально-педагогических вузов в условиях удаленного и гибридного форматов лекционных занятий.

Теоретическая значимость исследования базируется на выявлении путей взаимодействия письменной работы студентов в процессе создания конспекта лекции в условиях очного и дистанционного форматов.

Здесь необходимо также помнить, что социокультурная ситуация в стране постоянно изменяется – введение и отмена дистанционной формы занятий полностью зависит от того, насколько активно развивается распространение заболевания среди населения. В данный момент наблюдается снижение опасности инфицирования в связи с проведенной вакцинацией и самим ходом пандемии. Повсеместно отменяется дистанционная форма лекционной работы и возвращается её основная форма – очного проведения занятий, что возвращает нас в привычную и наиболее эффективную область.

Вместе с тем длительное применение дистанционных форм принесло в практику образования свои изменения – как негативные, так и позитивные. Позитивными изменениям, безусловно, стали те, которые способствуют активизации обращения всех участников образовательного процесса – и педагогов, и студентов – к возможностям информационно-компьютерных технологий, освоения ими новых программ, доступа к безграничному информационному пространству и т.д.

К негативным отнесем невозможность непосредственного, интентного контакта со студентами, трудности в контроле за их самостоятельной работой, взаимоисключающие факторы, свойственные прогрессивной в целом форме гибридных лекционных занятий (таких, при которых часть студентов занимаются очно и находятся в аудитории, а другая их часть, по разным причинам не допущенная к очным занятиям, находится в это время на удалении и подключается к общему занятию на основе одной из платформ – Microsoft Teams, Zoom Meetings и др.). Такими взаимоисключающими факторами являются противоречия в организации и проведении занятий, связанные с различием лекционных жанров – очные лекции требуют одной формы и алгоритма подготовки педагога, а дистанционные – другой.

Собственная практика работы со студентами показала, что такой вид работы обучающихся, как ведение конспекта, равно значимо для всех форм лекционных занятий. Трудность здесь состоит в том, что в удаленном формате значительно усложняется контроль за осуществлением этого вида деятельности. Вместе с тем, принимая во внимание важность письменного текста, самого акта письма, которая уже достаточно давно исследуется учеными, необходимо предметнее обсудить формы, методы и организацию конспектирования студентами лекционного материала.

Необходимо также иметь в виду особые психологические, нейрофизиологические, физические и личностные данные музыкантов – специалистов, чья профессиональная деятельность связана со значительной тактильной активностью.

Строго говоря, конспектирование играет важную роль и на лекционных занятиях, и в процессе изучения необходимой для освоения той или иной темы студентами во время самостоятельной работы. Обращаясь к книгам, статьям, интернет-ресурсам во время изучения необходимых научных материалов, студенты фиксируют важнейшие положения, наиболее значимые факты, интересные примеры и т.д. В процессе написания текста рукой включаются важнейшие механизмы, о которых упоминают исследователи.

В этой связи напомним, что наиболее впечатляющие результаты показали исследования нейробиологов. Их экспериментальная работа показала, что письмо рукой переключает мозг человека в «режим обучения». Так, профессор Одри ван дер Меер (известны, по крайней мере, два проведенных под её руководством исследования – в 2017 и в 2020 годах) из Норвежского университета естественных и технических наук (NTNU) провел эксперимент с применением электроэнцефалографии (ЭЭГ), что позволило исследователям увидеть и оценить активность мозга в каждом конкретном случае. Он отмечает: «Написание от руки создает гораздо большую активность в сенсомоторных отделах мозга. Когда вы ведете ручкой по бумаге, пишете буквы и слышите звук, который издаете во время письма, вы испытываете больше чувств. Эти переживания создают контакт между различными частями мозга и открывают его для обучения. Таким образом, мы лучше учимся и запоминаем информацию» [4].

Научная новизна исследования заключается в самом обращении к взаимодействию письма рукой в процессе лекционных занятий и активизации работы мозга. Здесь нелишним будет напомнить и о психологических особенностях профессиональных музыкантов, наличие которых никто сегодня не отрицает, но в целом и не придает им должного значения. С чем это связано?

Во-первых, профессиональный музыкант отличается от всех других профессионалов тем, что имеющиеся у него знания, умения и навыки не могут быть сохранены вне регулярной практики – музыкант обладает главной компетенцией, обеспечивающей его профессионализм – способностью и потребностью ежедневно работать.

Во-вторых – игра на музыкальных инструментах всегда связана с активной работой мозга. Вспомним шутливое высказывание великой пианистки Марии Вениаминовны Юдиной, приведенное её сестрой: «Неужели вы думаете, что играют руками? Играют вот чем», – и она постучала себе по лбу» [5].

Давно замечено, что музыкант, даже в том случае, если он по каким-то причинам не может больше заниматься своей профессией (например, была получе-

на серьезная травма или во время напряженных занятий он «переиграл руки»), всегда может переключиться на любой другой вид деятельности, освоить другую, новую для него профессию в любом возрасте. Это происходит именно потому, что полученный во время занятий музыкой с раннего детства (с 4–5 лет) навык ежедневного труда без выходных дней и каникул приводит к тому, что этот труд не воспринимается музыкантом как тяжелая обязанность, а становится такой же важнейшей и естественной потребностью, как дыхание.

Кроме того, значительная и зачастую определяющая роль пальцевой активности музыканта поддерживает работу механизмов, отвечающих за усиление нейронных межполушарных связей мозга. Вспомним, что нажатие клавиши или струны музыкального инструмента по своим качествам и параметрам в корне отличается от нажатия кнопки. В этом смысле в области освоения учениками электронных музыкальных инструментов необходимо учитывать характер этих действий и не ждать продвижения ученика по линии чувствительности к связи характера звучания и характера прикосновения к музыкальному инструменту.

Вернемся к уже приведенным значениям и толкованию русской поговорки «Что написано пером, не вырубишь и топором» и дополним еще одним объяснением её смысла: та информация, которая поступила к нам с помощью письма, отпечатывается в нашей памяти лучше и запоминается на более длительный срок, чем воспринятая каким-либо другим способом.

В настоящий момент происходит возвращение к очной форме занятий со студентами, и, на первый взгляд, можно уже оставить в прошлом проблемы, связанные с дистанционными формами лекционных занятий. Однако, принимая во внимание сложность и зачастую непредсказуемость нашей жизни, отметим, что приобретенный в процессе довольно продолжительного временного периода опыт дистанционных занятий, во-первых, показал важность и необходимость непосредственного, очного общения педагога и студентов, во-вторых, способствовал более интенсивному освоению информационно-коммуникативных технологий (и студентами, и педагогами), в-третьих, поставил всех перед необходимостью создания новых методов и технологий лекционных занятий со студентами в новых условиях.

Так, руководством Московского городского педагогического университета в условиях дистанционных занятий была предложена гибридная форма лекционных занятий, во время которых часть студентов занимаются очно и находятся во время лекции в аудитории, а другая их часть, не имеющая возможности непосредственно присутствовать на занятии, подключается к основной группе с помощью компьютера. Такая форма занятий позволила объединить учебные группы в их первоначальном виде, охватить всех студентов учебным процессом, избежать провалов в освоении учебного материала. С другой стороны, ведение такого занятия для педагога создает новые трудности, так как сталкивает различные жанры лекционной работы.

Степень достижения цели, обозначенной в данном исследовании, может быть охарактеризована как значительная, однако она не отменяет необходимость развернутого экспериментального исследования.

Ведение конспекта студентами – важная и необходимая часть их учебной работы независимо от того, в каком формате – очном или дистанционном – они ведутся. Письмо от руки позволяет лучше запоминать информацию, тренирует мозг, способствует активизации нейронных межполушарных связей. Кроме того, ведение конспекта развивает способность к концентрации внимания, ранжированию и смысловой организации получаемой информации.

Есть еще одна важная область, достойная педагогического внимания в связи с обращением к письму от руки. По собственным наблюдениям в процессе учебной деятельности в условиях музыкально-педагогического вуза нами было отмечено, что из года в год среди значительной массы студентов наблюдается уменьшение их способности к построению развернутых предложений (это равно касается и устной, и письменной речи). Студенты допускают массу ошибок, связанных с построением сложноподчиненных предложений – неверные падежи, конструкции по типу «проезжая мимо станции, у меня слетела шляпа», тотальная анархия в пунктуации и т.п.

Мы попытались применить забытый многими, но действенный метод улучшения грамотности в письменной и устной речи. В общих чертах он заключается в том, что ежедневно в течение месяца студент или школьник десять минут посвящает переписке рукой небольшого фрагмента прозаического текста (лучше, если это будут фрагменты из произведений Ивана Сергеевича Тургенева или Ивана Александровича Гончарова). Переписывать текст нужно внимательно и точно, не упуская никаких параметров написания слов и пунктуации. В идеале нужно один раз переписать текст правой рукой, а второй раз – левой.

К сожалению, пока не удалось организовать достаточно развернутый эксперимент в этой области, но это дело будущего. На сегодняшний день наблюдение за студентами, регулярно обращавшимися к данному упражнению, показало, что они стали делать гораздо меньше ошибок и в письменной, и в устной речи. Повторим, что это пока самые поверхностные выводы, но и они обладают убедительностью.

Таким образом, заключаем, что роль конспектирования на лекционных занятиях со студентами в условиях дистанционного формата трудно переоценить, так как сам процесс писания рукой активизирует межполушарные связи, способствует более глубокому запоминанию полученной информации, развитию внимания, способности к сравнению, анализу и ранжированию. Это особенно ярко проявляется в работе со студентами – будущими педагогами-музыкантами, так как взаимодействие пальцевых ощущений и активности с деятельностью мозга у них уже находится на высоком уроне, и эффект письма от руки проявляется более ярко на этой «подготовленной почве».

Библиографический список

1. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Раздел «Грамота». Available at: https://dslov.ru/txt/81/t81_26.htm
2. Гоголь Н.В. *Мёртвые души*. Available at: https://ilibrary.ru/text/78/p.6/index.html
3. Тарасова Н.П. Метод экспрессивного письма Пеннебейкера. Available at: https://www.b17.ru/blog/66644/
4. Голованов Г. *Нейробиологи доказали: письмо от руки переводит мозг в режим обучения – 2020*. Available at: https://hightech.plus/2020/10/04/neirobiologi-dokazali-pismo-ot-ruki-perevodit-mozg-v-rezhim-obucheniya
5. *Пианистка Мария Юдина: Какую силу духа надо иметь, чтобы так играть!* Available at: https://www.pravmir.ru/pianistka-mariya-yudina-kakuyu-silu-duxa-nado-imet-chtoby-tak-igrat/

References

1. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Razdel «Gramota». Available at: https://dslov.ru/txt/81/t81_26.htm
2. Gogol' N.V. *Mertvye dushi*. Available at: https://ilibrary.ru/text/78/p.6/index.html
3. Tarasova N.P. Metod `ekspressivnogo pis'ma Pennebejkera. Available at: https://www.b17.ru/blog/66644/
4. Golovanov G. *Nejrobiologi dokazali: pis'mo ot ruki perevodit mozg v rezhim obucheniya – 2020*. Available at: https://hightech.plus/2020/10/04/neirobiologi-dokazali-pismo-ot-ruki-perevodit-mozg-v-rezhim-obucheniya
5. *Pianistka Mariya Yudina: Kakuyu silu duha nado imet', chtoby tak igrat'!* Available at: https://www.pravmir.ru/pianistka-mariya-yudina-kakuyu-silu-duxa-nado-imet-chtoby-tak-igrat/

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 372.878 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-190-193

Knyazeva G.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: knyazevagl@yandex.ru*
Pecherskaya A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Moscow State High School of Music n.a. A.G. Schnittke (Moscow, Russia), E-mail: surok1208@rambler.ru*

PIANO PEDAGOGICAL REPERTOIRE AS A FACTOR OF HARMONIZATION OF INDIVIDUAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS-MUSICIANS. The article discusses issues related to the interaction of the pedagogical repertoire and the individual psychological characteristics of the personality of a student musician. The main manifestations of temperament types in musical and performing activities are characterized. The comparison of existing approaches to the problem of selecting a pedagogical repertoire in connection with the individual psychological characteristics of students is given, their pros and cons are shown. Based on the generalization of many years of practical experience, an effective approach is proposed that takes into account the natural determinism of individual psychological personality traits and is aimed at achieving a balance of strengths and weaknesses of a piano student by choosing appropriate musical compositions and methods of work.

Key words: **musical performance, individual and personal characteristics, temperament, character, personality, piano student, pedagogical repertoire.**

Г.Л. Князева, *канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, E-mail: knyazevagl@yandex.ru*
А.Б. Печерская, *канд. пед. наук, доц., проф., Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке, E-mail: surok1208@rambler.ru*

ФОРТЕПИАННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕПЕРТУАР КАК ФАКТОР ГАРМОНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с взаимодействием педагогического репертуара и индивидуально-психологических свойств личности студента-музыканта. Охарактеризованы основные проявления типов темперамента в музыкально-исполнительской деятельности. Дается сравнение существующих подходов к проблеме подбора педагогического репертуара в связи с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся, показаны их плюсы и минусы. На основе обобщения многолетнего практического опыта предложен эффективный подход, учитывающий природную детерминированность индивидуально-психологических свойств личности и направленный на достижение баланса сильных и слабых сторон студента-пианиста путем выбора соответствующих музыкальных произведений и методов работы.

Ключевые слова: **музыкальное исполнительство, индивидуально-личностные особенности, темперамент, характер, личность, студент-пианист, педагогический репертуар.**

Важнейшую роль в жизни каждого человека играют его врожденные индивидуально-личностные данные, такие как типы высшей нервной деятельности, темперамента и черты характера. Не меньшее значение имеют эти неповторимые особенности в обучении и в профессиональной деятельности, в частности в музыкальном исполнительстве. Этот факт неоднократно подчеркивался психологами и педагогами (Б.Г. Ананьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, Э.А. Голубева, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, И.В. Страхов и др.). В музыкально-педагогической практике учет индивидуальных психологических проявлений учащихся решается, прежде всего, в рамках дифференциации, индивидуализации и персонализации обучения. Ими определяются как выбор преподавателем стиля педагогического общения, так и общие векторы развития молодого музыканта, проявляющиеся в подборе репертуара. Нужно ли ориентироваться на психологические характеристики студента при выборе тех или иных произведений для работы в фортепианном классе? Как правило, каждый педагог дает на этот вопрос однозначный ответ. Вместе с тем различные подходы к решению проблемы соотнесения изучаемого репертуара с психологическими факторами личности обучаемых приводят к многообразным образовательным результатам. Поэтому актуальным вопросом представляется рассмотреть возможности влияния педагогического репертуара на личность студента-пианиста и выявить наиболее эффективные подходы к выбору репертуара в фортепианном классе.

Объект исследования: процесс обучения в классе музыкально-инструментальной подготовки (фортепиано) педагогического вуза.

Предмет исследования: фортепианный педагогический репертуар как фактор гармонизации индивидуально-личностных особенностей студентов-музыкантов.

Цель исследования: выявление возможностей гармонизующего влияния педагогического репертуара на индивидуально-личностные особенности студентов-пианистов, апробация и внедрение соответствующего подхода в репертуарную политику.

Задачи исследования:

1. на основе изучения научной литературы проанализировать понятие индивидуально-личностных особенностей студента-музыканта в контексте фортепианной педагогики;
2. рассмотреть возможные способы подбора педагогического репертуара в соотнесении с индивидуально-личностными характеристиками обучающихся;
3. предложить наиболее эффективный подход к выбору репертуара в фортепианном классе в целях гармонизации индивидуально-личностных особенностей студентов.

Особенности образовательного процесса в каждом конкретном случае напрямую обусловлены индивидуально-личностными качествами обучающегося. Именно эти качества служат основой индивидуального стиля учебной и музыкально-исполнительской деятельности, формирования профессионального мастерства и творческой манеры молодых музыкантов. Прежде всего, это врожденная данность – тип высшей нервной деятельности, затем – темперамент и характер. В науке и в повседневном обиходе существует большое разнообразие определений и трактовок темперамента, характера и личности. Вместе с тем данные понятия довольно непросто различить, они тесно связаны, их часто смешивают.

Общность темперамента и характера обусловлена их физиологической основой – типом высшей нервной деятельности. Данная зависимость была установлена великим русским физиологом И.П. Павловым [1]. Темперамент определяется динамическими качествами психики человека – темпом, ритмом и силой психических состояний и процессов. Он включает в себя общую активность, эмоциональность и двигательные проявления, имеющие биологические предпосылки и, в свою очередь, существенно влияющие на формирование характера. Характер же проявляется преимущественно в поведенческих особенностях личности, то есть является не врожденным качеством, а продуктом социализации. В процессе индивидуальных занятий в классе фортепиано педагог сталкивается как с характером, так и с темпераментом ученика и непременно должен учитывать индивидуально-личностные свойства при составлении его образовательной траектории.

Темперамент можно отнести к фундаментальным свойствам человеческой психики, издавна привлекавшим внимание мыслителей. Типология темпераментов известна с античных времен, восходит к Гиппократу и определяет особенности темперамента по преобладающей в человеке жидкости. Отсюда и названия: сангвиник (кровь), холерик (желчь), меланхолик (черная желчь), флегматик (слизь). Безусловно, содержание и трактовка понятия темперамент изменялись со временем и допускают применение в различных смысловых контекстах. С точки зрения современной науки темперамент характеризуется силой, скоростью и ритмом психических процессов (возбуждения и торможения) и состояний человека. Характеристиками сильной нервной системы являются такие проявления, как настойчивость, целеустремленность, эмоциональная стабильность, способность к длительным нагрузкам, стремление занять руководящее положение. И наоборот, слабость нервной системы проявляется в отсутствии выносливости (как физической, так и психической), повышенной утомляемости, пассивности, безынициативности, робости, замкнутости, мнительности. Подвижность нервных процессов характеризуется скоростью их возникновения и прекращения. Человеческая психика может быть подвижной (лабильной) или малоподвижной (инертной). Показателями подвижности нервных процессов выступают двигательно-моторная, речевая и мыслительная подвижность, энергичность, увлекаемость, эмоциональная реактивность. Проявляется она и в том, насколько быстро человек переключается, адаптируется к новым условиям или жизненным обстоятельствам, и в том, насколько активно он может войти в деятельность, испытывает ли затруднения в начале нового дела и при его окончании. На уравновешенность нервных процессов, сбалансированность возбуждения и торможения указывают основательность, дисциплинированность, стабильность поведения, самообладание, стрессоустойчивость, отсутствие резких и частых смен настроения, бурных эмоциональных всплесков.

Темперамент рассматривается как физиологическая основа характера. В жизни встречаются по большей части смешанные типы темперамента, но для понимания педагогической задачи в работе с конкретным студентом часто бывает достаточно определить преобладающий тип. Дадим краткую характеристику каждому из них и отметим особенности проявления основных типов темперамента в учебной и музыкально-исполнительской деятельности.

– Сангвиник как сильный, уравновешенный, подвижный тип в музыкальном исполнении отличается физической выносливостью, психологической устойчивостью, стабильностью выступлений в разных условиях. К слабым сторонам сангвиника-музыканта можно отнести некоторую поверхностность, невнимание к детализации нюансов, агогике, метроритмическим тонкостям.

– Холерик как сильный, неуравновешенный, подвижный тип подкупает яркостью, эмоциональной заразительностью, спонтанностью исполнения, но темпоритмически нестабилен, иногда теряет контроль над собой вплоть до неуправляемости и срыва.

– Меланхолик как слабый, неуравновешенный, инертный тип интересен чуткостью, способностью к тонкой нюансировке, гибкой агогике и тембровому разнообразию пластов фактуры, но быстро истощается эмоционально и физически.

– Флегматик как сильный, уравновешенный, инертный тип надежен в сценических условиях, основателен и настойчив в повседневной работе, однако не способен к быстрым переключениям.

Одним из средств решения задачи эффективного освоения учебного материала студентами-пианистами является адекватный подбор репертуара для тех или иных обучающихся. Необходимость учета психологических особенностей личности в обучении в настоящее время не подлежит ни малейшему сомнению. Существуют различные подходы к проблеме репертуара в связи с индивидуально-психологическими особенностями учащихся. Если исходить из крайностей, то кардинально противоположные позиции преподавателей таковы:

– педагог идет навстречу индивидуальной предрасположенности ученика, а существование такой предрасположенности подтверждается исследованиями музыкантов-психологов (М.В. Никешичев [2], Ю.А. Цагарелли [3]). Учащиеся различных типов темперамента, согласно утверждению М.В. Никешичева, тяготеют к исполнению произведений различных музыкальных стилей, что связано с особенностями нейродинамики психических процессов. Так, в наиболее общем плане, сангвиники предпочитают музыку эпохи классицизма, флегматики – барокко, меланхолики – романтизм, холерики – современные произведения. В свою

очередь, и склонность к тому или иному художественному стилю может многое сказать о человеке. Тяготеющие к музыке барокко на уровне поведения проявляют открытость, естественность и доверчивость. Предпочитающие классицизм демонстрируют такие психические качества, как уравновешенность, серьезность, постоянство в привязанностях и стабильность. Приверженцы романтизма проявляют мечтательность, эмоциональную неустойчивость, тревожность, часто беспомощность в столкновении с препятствиями, пессимизм и уход в фантазии. Любители современной музыки, как правило, и поведенчески инициативны, склонны ко всему новому, не боятся экспериментировать, обладают при этом некоторым критическим настроем, скептицизмом, не принимают ничего на веру, предпочитая иметь широкую информацию и подвергать все проверке. Таким образом, можно констатировать наличие устойчивых взаимосвязей между индивидуально-психологическими качествами музыканта и его репертуарно-стилистическими предпочтениями.

Многие педагоги стремятся использовать этот факт в целях повышения успешности, предлагая студенту для разучивания те произведения, которые ему заведомо легче даются. При таком подходе преподаватель подбирает произведения, в наибольшей степени соответствующие индивидуально-психическому облику студента, не упуская возможности показать его максимально выигрышно и избежать стресса. Безусловно, это путь наибольшего комфорта для всех участников образовательного процесса. Но такого рода решение одних исполнительских проблем усугубляет другие. Постоянное приспособление программы к возможностям студента ограничивает развитие его слабых сторон, не позволяя компенсировать их и раскрыться как гармоничной личности. Так, например, обладатель меланхолического темперамента из семестра в семестр выходит на сцену с миниатюрами Ф. Шопена, К. Дебюсси или А.К. Лядова, демонстрируя утонченную нюансировку, чуткое туше и владение гибкой агогикой, но, даже не попробовав овладеть масштабными и контрастными образами, скажем, сонатами Л. Бетховена или С.С. Прокофьева. Подобный подход можно считать целесообразным только в работе с новыми студентами на ограниченном временном промежутке, пока преподаватель изучает своего подопечного, его сильные и слабые стороны.

Противоположный путь заключается в том, что педагог пытается преодолеть субъективно-психологические факторы, постоянно включая в репертуар студента заведомо сложные для него сочинения. При таком подходе обучающийся вынужден преодолевать трудности, но это позволяет ему расширить свои исполнительские возможности и повысить объективный уровень профессионализма. Еще в XVIII в. известный флейтист И.И. Кванц указывал на необходимость для каждого музыканта-исполнителя знать свой врожденный темперамент и уметь им владеть. Особенно ценны замечания Кванца о важности сознательной работы над преодолением трудностей исполнения произведений «противоположного» характера [4, с. 124]. Это свидетельствует о том, что педагогический потенциал подчинения индивидуально-психологических свойств личности объективным требованиям исполнения был открыт уже достаточно давно. Но и на этом пути преподавателя и студента ожидают опасности. Постоянное безуспешное преодоление возможностей своей психики, действия «через силу» могут привести к фрустрации, утрате веры в себя. Работа над неблизкими по духу, непонятными по содержанию произведениями может стать причиной равнодушия и охлаждения к работе. Попавший в такую ситуацию студент не только не развивает свои слабые качества, но и теряет преимущество в сильных.

Проанализировав существующие подходы к выбору репертуара и обобщив практический материал, полученный в результате многолетнего опыта, мы предлагаем возможный путь решения данной проблемы, который позволяет существенно сбалансировать сильные и слабые стороны обучаемого на основе гармонизации его эмоционального строя. Разумеется, применение такого подхода потребует от педагога большого внимания к личности студента и не предполагает формального отношения. Подбор произведений для расширения исполнительского арсенала студента должен быть очень осторожным и взвешенным. Задачу лучше ставить следующим образом: не «преодолеть», а «раскрыть», не «бороться с…», а «помочь…», то есть важен позитивный, а не негативный посыл. Стремление осуществить, насколько это возможно, коррекцию личностных и характерологических свойств студента не исключает бережного отношения к его индивидуальности. А главное – нужно познакомить обучающегося с механизмами саморегуляции и самокоррекции психологических состояний, мотивировать его к работе над собой и направить на качественное преобразование собственной личности через музыкально-художественную деятельность. Для практической реализации этих положений полезным будет обратиться к комплексу методов, основанных на опыте театральной педагогики [5].

Внимательный и вдумчивый педагог сможет найти подход к каждому студенту, тактично предложив ему работу над, казалось бы, неудобным для него музыкальным материалом, но поставив при этом заманчивые цели и задачи. Продуктивным представляется применение следующих методов:

– для сангвиника: педагогический показ, эскизно-сопоставительный метод [6, с. 109], художественное сравнение;

– для холерика: целостный анализ произведения, метод эмоционально-структурного наполнения [6, с. 107], метод обобщения;

– для меланхолика: поощрение, метод дифференцированного анализа, метод физических действий пианиста [6, с. 110];

– для флегматика: словесная интерпретация музыкального образа, метод дирижирования, ассоциативно-аналитический метод [6, с. 108].

Разумеется, это не исключает комплексного использования всех средств педагогического воздействия, только ставит некоторые акценты, учитывающие внутренние детерминанты каждого темперамента. В работе с сангвиником необходимо составлять четкий план и точно обозначить, когда и что надлежит сделать, иначе возможна ситуация аврала. Меланхолику же, напротив, не нужно напоминать о сроках, это только повысит присущую ему тревожность и может ввергнуть в ступор. Для холерика эффективно находить новизну в произведениях прошлых эпох, а для флегматика важно проследить преемственность и традиционность и в современном музыкальном материале.

Но главное, конечно, систематично включать в репертуар студента произведения, которые помогли бы сбалансировать его сильные и слабые стороны, то есть, не утратив того, что дано природой, развить недостающие ему свойства. В качестве рекомендуемых примеров, не претендуя на полноту, можем предложить следующие варианты произведений для включения в программу:

– сангвинику: Э. Сати. Прелюдия, П.И. Чайковский. Соч. 2 №3 «Песня без слов», А. Дворжак. Соч. 85 «В древнем замке», А.К. Лядов. Соч. 17 «Пастораль», А.Г. Рубинштейн. Соч. 30 «Баркарола», В.С. Калинников «Русское интермеццо»;

– холерику: Ф. Лист. Ноктюрн №3 Ля-бемоль мажор «Грезы любви», Н.К. Метнер. Соч. 7 «Идиллия», С. Скотт. «В стране лотоса», Д. Мийо. «Осень», С.В. Рахманинов. Соч.16 Музыкальный момент Ре-бемоль мажор, А.Т. Гречанинов «Звездная ночь»;

– меланхолику: Э. Григ «Танец из Йольстера», А. Копленд. Юмористическое скерцо «Кот и мышь», Р.К. Щедрин. «Русские трезвоны», А.Я. Эшпай. «Игра», С.С. Прокофьев. Соч. 32 Гавот фа-диез минор, Соч. 12 Прелюдия До мажор, Б. Барток. «Деревенская шутка»;

– флегматику: Р.К. Щедрин. Этюд ля минор, Э.В. Денисов. Скерцо, Э. Мак-Доуэлл. Соч. 39 №2 «Тарантелла», С.М. Ляпунов. Соч. 36 №6 «Горелки», М.А. Балакирев. «Полька», К.М. Вебер. «Блестящее рондо».

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Психологические особенности личности являются важным фактором, определяющим индивидуальный стиль учебной деятельности и исполнительскую манеру студента-пианиста.

2. Инструментальная педагогика располагает богатейшим и разнообразнейшим репертуаром [7; 8]. В целях наиболее эффективного освоения учебного материала подбор репертуара в фортепианном классе должен осуществляться с учетом индивидуально-психологических качеств каждого обучающегося.

3. Учитывая детерминированность природного компонента индивидуально-психологических свойств личности, педагогически целесообразным представляется средствами репертуара корректировать и гармонизовать сильные и слабые стороны обучающегося, чтобы привести его личностную, эмоциональную и исполнительскую структуру в состояние баланса, необходимого для творческой интерпретации музыкальных произведений, различных по стилю, жанру и характеру.

Перспектива дальнейших исследований по избранной проблематике нам видится связанной с разработкой репертуарного методического пособия, основанного на представленном в настоящей работе подходе к подбору фортепианного репертуара с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов-пианистов.

Библиографический список

1. Павлов И.П. *Избранные труды.* Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951.
2. Никешичев М.В. *Исследование индивидуально-психологических особенностей студентов как фактор оптимизации процесса обучения игре на фортепиано*. Диссертация … кандидата психологических наук. Москва: АН Институт психологии, 1990.
3. Цагарелли Ю.А. *Психология музыкально-исполнительской деятельности.* Санкт-Петербург: Композитор, 2008.
4. Кванц И.И. *Опыт наставлений в игре на флейте траверсо*. Санкт-Петербург: Фонд Возрождения старинной музыки, 2013.
5. Цуркис Г.Л. О возможности применения методов театральной педагогики в фортепианном обучении. *Педагогика искусства.* 2012; № 1: 174 – 180.
6. Князева Г.Л. *Развитие способности к творческой интерпретации у будущих педагогов-музыкантов: формы и методы.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
7. Князева Г.Л., Печерская А.Б. Музыкальный текст как основа постижения композиторского стиля в исполнительском искусстве. *Искусство и образование.* 2019; № 6 (122): 39 – 46.
8. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 193 – 195.

References

1. Pavlov I.P. *Izbrannye trudy.* Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1951.
2. Nikeshichev M.V. *Issledovanie individual'no-psihologicheskih osobennostej studentov kak faktor optimizacii processa obucheniya igre na fortepiano*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva: AN Institut psihologii, 1990.
3. Cagarelli Yu.A. *Psihologiya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti.* Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2008.
4. Kvanc I.I. *Opyt nastavlenij v igre na flejte traverso*. Sankt-Peterburg: Fond Vozrozhdeniya starinnoj muzyki, 2013.
5. Curkis G.L. O vozmozhnosti primeneniya metodov teatral'noj pedagogiki v fortepiannom obuchenii. *Pedagogika iskusstva.* 2012; № 1: 174 – 180.
6. Knyazeva G.L. *Razvitie sposobnosti k tvorcheskoj interpretacii u buduschih pedagogov-muzykantov: formy i metody*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
7. Knyazeva G.L., Pecherskaya A.B. Muzykal'nyj tekst kak osnova postizheniya kompozitorskogo stilya v ispolnitel'skom iskusstve. *Iskusstvo i obrazovanie.* 2019; № 6 (122): 39 – 46.
8. 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.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 37.02 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-193-195

***Makhova A.I.,** teacher, Svetlanov Children's School of Arts, Music School under Gnesin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: any_max@mail.ru*
***Borisova E.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Gnesin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: t202@mail.ru*

MUSIC EDUCATION ENVIRONMENT: DEVELOPING STUDENTS' PERFROMING ACTIVITIES. The article focuses on the professional music performance aspect of music students' performance activities, its elements being experience, communication and health promotion. Interdisciplinarity, communication and health protection-oriented principles build synergetic interaction of teachers and students' experience, their personal and professional communication, a combination of physical, psychological and mental health. Teacher and students' activities are viewed upon in an educational setting and out of it. The key components are specified, such as concert/contest activities; attending of diverse cultural events; utilizing of arts-related approach to learning; major – ensemble interdisciplinary integration; performer's proper posture, breathing, technique; development psychology-oriented approach; communication in various situations; concentration, self-regulation, adequate reaction, self-development.

Key words: **music student, performance activities, arts-related approach to teaching, experience, communication, health promotion, self-development.**

***А.И. Махова**, преп., Детская школа искусств имени Е.Ф. Светланова; музыкальная школа Российской академии музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: any_max@mail.ru*
***Е.Н. Борисова**, канд. пед. наук, доц., Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: t202@mail.ru*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО МУЗЫКАНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена комплексному рассмотрению профессионально-исполнительского блока системы исполнительской деятельности учащихся-музыкантов, компонентами которого являются опыт, коммуникация и профессиональное здоровье музыканта. На основе педагогических принципов междисциплинарности, коммуникативности и здоровьесбережения представлено синергетическое взаимодействие личностного и стороннего опыта преподавателей и учащихся, их межличностной и профессиональной коммуникации, синтеза их физического, психологического и духовного здоровья. Содержание компонентов рассмотрено в контексте деятельности учащихся и педагогов как в образовательном учреждении, так и за его пределами. Анализ обозначенных компонентов позволил выделить в каждом из них ключевые составляющие, в том числе концертную/конкурсную практику; посещение разноформатных культурных мероприятий; применение полихудожественных форм обучения; междисциплинарную интеграцию занятий по специальности и ансамблю; постановку исполнительского аппарата, дыхания, техники; учет возрастной психологии; взаимодействие с участниками общения в различных ситуациях; концентрацию, саморегуляцию, адекватность реагирования; самосовершенствование.

Ключевые слова: **учащийся-музыкант, исполнительская деятельность, полихудожественные формы обучения, опыт, коммуникация, здоровьесбережение, саморазвитие.**

В музыкальной образовательной среде опорными словами понятия «исполнительская деятельность» чаще всего являются такие как исполнительский аппарат, исполнительская техника, музыкальная выразительность, интерпретация произведения, сценическое самочувствие [1, 2, 3]. Однако не всегда существует отчетливое понимание того, как данные нерядоположенные элементы взаимодействуют друг с другом. Нередко попытки педагога развивать у учащихся соответствующие способности, знания, умения и опыт вне рассмотрения этих элементов в координационном соединении не приводят к должному результату: пребывание музыканта в оптимальном концертном состоянии не застраховывает его от шаблонной интерпретации произведения, виртуозная техника – от недостаточно эмоционально окрашенной музыкальной речи, а возросший исполнительский уровень и конкуренция не всегда дают импульс самосовершенствованию. Все чаще педагоги встречаются с исполнительской беспомощностью и стилистической неграмотностью обучающихся, узостью общекультурного кругозора, отсутствием готовности общаться и взаимодействовать, неумением/нежеланием проводить интраспективный анализ.

Цель статьи – рассмотреть в качестве компонентов профессионально-исполнительского блока системы исполнительской деятельности будущего музыканта исполнительский опыт, коммуникацию и профессиональное здоровье музыканта, которые синергетически взаимодействуют на основе принципов междисциплинарности, коммуникативности и здоровьесбережения.

Современная образовательная среда имеет подвижный характер, что обусловливает наличие у музыкального исполнителя умения оперативно реагировать на различные изменения, в том числе социокультурного характера. Увеличение числа конкурсов/фестивалей, конкуренции среди поступающих в учебные заведения и многие другие факторы стимулируют рост требований к исполнительскому уровню музыканта. Помимо образовательных стандартов существуют и интересы современного слушателя, который год за годом становится все более требовательным. В связи с этим становление и дальнейшее совершенствование исполнительских навыков и умений исполнителя невозможно без активизации компонентов профессионально-исполнительской деятельности, таких как исполнительский опыт, коммуникация и профессиональное здоровье (см. табл. 1) [4].

Исполнительский опыт музыканта состоит не только из личного концертно-конкурсного опыта – он также включает в себя опыт преподавателя и сторонний опыт. Опыт преподавателя часто играет одну из ключевых ролей в формировании исполнительской деятельности будущего профессионального музыканта. Развитие артиста, педагога зависит от тех знаний и навыков, которые прививает в первую очередь преподаватель по специальности. Так, для учащихся младших классов педагог является первым примером концертного исполнителя, поэтому активная концертная деятельность (в школе и вне ее стен), участие в конкурсах и фестивалях поможет стать стимулом для учащихся. На сегодняшний день в конкурсной практике активно привлекается ансамбль «учитель – учащийся», который может быть представлен как дуэтом, так и большим количеством конкурсантов. Последний вариант подходит для той категории обучающихся, которые не готовы к сольному участию в музыкальных соревнованиях или же для начинающих с целью их «безболезненного» знакомства с конкурсной атмосферой [5].

Возрастные особенности необходимо учитывать на любой ступени обучения, будь то ученик первого класса или студент вуза, поскольку они напрямую связаны с психологическими особенностями.

Например, в подростковый период мы можем наблюдать чрезмерную реакцию на критику; раздражительность; нежелание справляться с трудностями; потребность в самоутверждении и т.д. Однако не следует забывать и об индивидуально-личностных качествах обучающихся, которые не зависят от возраста [6].

Когда речь идет об учащихся дополнительного образования (ДМШ и ДШИ), стоит помнить о необходимости наличия контроля со стороны педагога и родителя, в том числе. Работа цепочки «учитель – ученик – родитель» является одним

Таблица 1

Система исполнительской деятельности будущего музыканта

<table>
<tr><td colspan="4">ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ БЛОК</td></tr>
<tr><td colspan="4">ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ</td></tr>
<tr><td>Опыт преподавателя</td><td colspan="2">Личностный опыт учащегося</td><td>Сторонний опыт</td></tr>
<tr><td>– концертная практика;
– конкурсная практика;
– опыт работы с учащимися разных возрастных категорий;
– наличие успешного/неуспешного опыта;
– полихудожественные формы обучения</td><td colspan="2">– междисциплинарная интеграция занятий учащихся по специальности и ансамблю;
– концертная практика;
– конкурсная практика;
– взаимодействие с другими учащимися (совместное исполнительство, совместная концертная/конкурсная практика, общение);
– знакомство с опытом/изучение опыта состоявшихся исполнителей, педагогов, коллег, других учащихся</td><td>– посещение мастер-классов, семинаров, открытых уроков, концертов, конкурсов (в том числе в онлайн-формате)</td></tr>
<tr><td colspan="4">КОММУНИКАЦИЯ</td></tr>
<tr><td colspan="2">Межличностная</td><td colspan="2">Профессиональная</td></tr>
<tr><td colspan="2">– непосредственное взаимодействие с другими учащимися/родителями/коллегами;
– общение с педагогом по специальности;
– цифровая коммуникация (социальные сети, различные платформы и др.);
– знакомство и обмен опытом с зарубежными музыкантами</td><td colspan="2">– коммуникация с педагогами по другим профессиональным дисциплинам (ансамбль, оркестр, сольфеджио и др.);
– готовность к взаимодействию с аудиторией во время выступления/с членами жюри на конкурсе;
– готовность к межкультурному сотрудничеству</td></tr>
<tr><td colspan="4">ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ</td></tr>
<tr><td>Физическое</td><td colspan="2">Психологическое</td><td>Духовное</td></tr>
<tr><td>– постановка корпуса;
– постановка исполнительского аппарата;
– постановка исполнительского дыхания;
– постановка пальцевой техники</td><td colspan="2">– умение концентрироваться;
– умение контролировать свое эмоциональное состояние во время занятий/выступлений;
– умение преодолевать психологические зажимы;
– умение преодолевать свои комплексы и чувства, препятствующие успешному исполнительству (неуверенность; агрессия, обида, зависть и т.д.);
– умение адекватно реагировать как на положительные, так и отрицательные отзывы по поводу своего музыкального выступления;
– наличие чувства принадлежности к коллективу</td><td>– стремление к саморазвитию:
• самообразование;
• совершенствование личностных качеств,
• развитие гибких навыков;
– стремление вести культурно-просветительскую деятельность</td></tr>
</table>

из ключевых элементов в формировании профессионально-исполнительской деятельности музыканта. Благодаря гармонично выстроенным на начальном этапе обучения отношениям между ее звеньями, во взрослом возрасте преодоление стрессовых ситуаций будет проходить спокойнее [7].

Не менее важным представляется формат взаимодействия «педагог – педагог». Последнее предполагает совместное музицирование преподавателей, организацию совместных концертов классов, создание ансамблей/коллективов между учащимися, обсуждение новых тенденций, обмен опытом, участие в различных курсах, семинарах и мастер-классах.

В профессиональной деятельности каждого педагога-музыканта, безусловно, существует как успешный, так и неуспешный опыт работы с обучающимися. Для сокращения рисков недостатка взаимопонимания между ними и при отсутствии быстрой результативности педагогу следует быть гибким в подходах к учащимся. Данный опыт предусматривает также готовность преподавателя правильно реагировать на непредвиденные ситуации, которые могут возникать при взаимодействии с самим учащимся (и с его родителями, если речь идет о ДМШ и ДШИ).

При работе с обучающимися любого звена в развитии их исполнительской практики хорошо зарекомендовало себя применение полихудожественной формы обучения. Данная форма предполагает организацию концертов с участием обучающихся в качестве ведущих, чтецов; проведение концертов в форме театрального действа (где игра на инструменте заменяет монолог актера); применение на занятиях медиатехнологий (прослушивание музыкальных произведений и их анализ, ознакомление с музыкальным произведением/творчеством какого-либо исполнителя); творческие домашние задания (нарисовать/слепить картину музыкальной ткани исполняемого произведения, придумать рассказать о произведении).

Говоря о профессионально-исполнительской деятельности учащегося-музыканта, нельзя не затронуть вопрос его личного опыта. В первую очередь мы включаем в него межпредметную (междисциплинарную) интеграцию по предметам «Специальность» и «Ансамбль». Преподаватель, который ведет активную концертно-конкурсную практику, в обязательном порядке рассматривает участие учащихся в ансамбле/оркестре. Работа в группе развивает у них исполнительские (чистоту интонации, ритмичность, чувство такта и др.) и коммуникативные навыки (общение с преподавателями, другими учащимися, коллегами-музыкантами, членами жюри и т.д.). Интеграция предполагает также работу педагога с учениками над проблемами, с которыми они сталкиваются при музицировании и контакте с другими педагогами, обучающимися на других музыкальных инструментах. Взаимодействие с последними позволяет приобретать новые знания и опыт, который невозможно получить на занятиях только на своем инструменте по специальности.

Развитию конкурентоспособности, стрессоустойчивости, сценической стабильности активно способствует участие обучающихся в конкурсах и фестивалях. Современная педагогическая практика представлена двумя противоположными мнениями об участии учащихся в музыкальных соревнованиях. Первое заключается в том, что конкурсы не приносят пользы начинающим исполнителям, развивают отторжение к сцене и не стимулируют развитие исполнительских навыков. Приверженцы другой позиции уверены, что активное участие с первого/второго года обучения на ранних этапах развивают навыки адекватного восприятия конкурентов, критики в свой адрес (как негативной, так и положительной), оценки своих исполнительских возможностей.

Стремление учащегося развиваться и получать новый опыт обязательно должно поддерживаться его педагогами. Крайне важно объяснять, как начинающим музыкантам, так и студентам профессионального направления, что негативный опыт (например, неудачное выступление на концерте или конкурсе) также является опытом, который необходимо анализировать, чтобы в дальнейшем эффективнее контролировать и регулировать свое сценическое поведение.

Подчеркнем, что участие в конкурсах/фестивалях дает возможность знакомства с другими участниками (из других учебных заведений, городов); с другой школой игры, преподавательской методикой; со сторонним опытом (как успешным, так и неуспешным).

Знакомство с исполнительским опытом происходит не только при условии личного участия на том или ином мероприятии. Получение стороннего опыта также включает посещение концертов значимых исполнителей, классов педагогов; просмотр видео-/аудиозаписей; посещение онлайн-концертов, которые актуальные на сегодняшний день.

Наряду с концертами и конкурсами не меньшее влияние на исполнительский опыт музыканта оказывает посещение мастер-классов, семинаров/вебинаров, открытых уроков/лекций. Среди учащихся подобная практика крайне редкая (возможно, за исключением мастер-классов). Часто мастер-класс посещают студенты среднего или высшего звена. Начинающие (учащиеся музыкальных школ) являются участниками подобного мероприятия в случае активности и заинтере-

сованности преподавателя. Нередко педагоги против участия своих обучающихся в мастер-классах других профессоров, что связано с рядом причин.

Коммуникация тесно переплетается с исполнительским опытом музыканта. Мы разделяем коммуникацию музыканта на две категории: межличностную и профессиональную.

Межличностная коммуникация, по нашему мнению, включает в себя [4]:

– личное общение со сверстниками и одноклассниками, которое подразумевает как совместное музицирование, так и построение речевого диалога;

– общение с педагогом по специальности. Данное взаимодействие предполагает общение на разные темы, которые могут быть связаны с процессом обучения (работа над музыкальным произведением, техникой, знакомство с текстом); обсуждение «рабочих» вопросов, связанных с учебой; общение вне стен образовательного учреждения (совместное посещение концертов, других мероприятий и пр.);

– медиакоммуникацию (общение в сети в музыкальных сообществах, прямых эфирах, посредством социальных сетей);

– обмен опытом с инструменталистами из разных стран (очное общение во время участия в конкурсах, посещения международных школ и т.д.).

Межличностная коммуникация позволяет учащимся чувствовать себя увереннее при общении с преподавателем, дает возможность педагогу раскрыть в них больший потенциал, справиться с имеющимися психологическими зажимами.

Профессиональная коммуникация включает в себя [4]:

– общение с педагогами по другим профессиональным дисциплинам (ансамбль, оркестр). Предполагает возможность получения более широкого исполнительского опыта. Рассматривая данный тип коммуникации, стоит еще раз сказать о необходимости междисциплинарной интеграции, которая включает в себя и расширение профессионально-исполнительского опыта учащегося, и развитие его коммуникативных навыков;

– способность взаимодействия с публикой во время выступления. Имеется в виду умение контролировать процесс исполнения (исполнительскую технику и музыкальное интонирование), взаимодействуя со слушателем посредством зрительного контакта (с членами конкурсного жюри); наличие эмоциональной свободы. Также мы включаем сюда готовность прямого общения со зрителем, в том числе в качестве ведущего (полихудожественный подход).

Еще одним важным компонентом профессионально-исполнительской деятельности учащегося является профессиональное здоровье музыканта, которое включает три элемента: физическое, психологическое духовное здоровье [4].

Физическое здоровье музыканта связано непосредственно с работой над постановкой корпуса, исполнительского аппарата (например, амбушюр у исполнителей на духовых инструментах), исполнительского дыхания (вокалисты, духовики), пальцевой техники (пианисты, струнники, духовики, народные инструменты).

Психологическое здоровье музыканта непосредственно связано с важностью развития у него умения контролировать эмоциональное состояние во время занятий и выступлений. Поиск и последующее преодоление психологических зажимов, напряжения, чувства страха, неуверенности, раздраженности, обиды, зависти и т.д.; развитие концентрации, умения должным образом реагировать на положительные и отрицательные отзывы по поводу музыкальных выступлений [5].

Нередко проблемы, связанные с психологическим здоровьем, которые были не разрешены или упущены (педагогом или/и родителем), приводят к формированию физиологических, а в дальнейшем и профессионально-исполнительских проблем (зажим горла, пальцев; скованность в выражении эмоций и показе характера произведения; зажатое/неэмоциональное сценическое поведение; негативное/ агрессивное отношение к занятиям музыкой, преподавателю). Одна из задач педагога – вовремя выявлять наличие нерешаемых в рамках музыкального образования проблем, которые имеют отношение к психологическому здоровью учащегося, и направлять в сторону их разрешения.

Духовное здоровье музыканта связано с его стремлением к саморазвитию, самообразованию, совершенствованию личностных качеств, развитию гибких навыков (адаптивность, самопрезентация, работа в команде, управление собой), осуществлению просветительской деятельности. В наши дни, когда в молодежной среде наблюдается тенденция не «добывать» знания, а «выхватывать» информацию, духовная составляющая играет важнейшую роль в совершенствовании личности. Убедительным примером этому служит, например, постоянное обращение студентов к музыкальному разделу YouTube, где студент тут же может приобрести готовый «рецепт» исполнения. «Наслушавшись «не тех» исполнений, он приносит на занятие не произведение, которое написал композитор, а какую-то пятую или седьмую копию, к тому же не всегда удачную. Некоторые студенты при этом даже не помнят, кого именно слушали» [8].

С другой стороны, следует избегать подмены понятия «самосовершенствование» на «перфекционизм». В ином случае учащийся рискует приобрести «букет» комплексов и страхов, в центре которого находится так называемый «синдром самозванца». Задачей педагога является не развитие стремления все делать на сцене идеально, что может вызывать негативное отношение к концертно-конкурсной практике, а выработка «здорового» отношения к своим ошибкам и желания их исправлять, а также готовность применять новые навыки в дальнейшей исполнительской деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что исполнительский опыт, коммуникация и профессиональное здоровье музыканта представляют собой синергетически взаимодействующие компоненты профессионально-исполнительского блока системы исполнительской деятельности будущего музыканта, в основу которых заложены педагогические принципы междисциплинарности, коммуникативности и здоровьесбережения.

Библиографический список

1. Блок О.А. Потенциал современной вузовской педагогики музыкально-инструментального исполнительства. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 339 – 341.
2. Шумидуб С.В. Психологические особенности личности музыканта в профессионально-исполнительской деятельности. *Научная палитра*. 2020; № 1 (27): 36.
3. Поморцева Н.А., Протасова Н.Г. Формирование интерпретационной культуры музыканта в процессе исполнительской деятельности. *Вестник кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2019; № 49: 58 – 63.
4. Махова А.И. Теоретическая модель развития исполнительских умений у флейтистов-старшеклассников в системе дополнительного образования. *Высшее образование сегодня*. 2019; № 9: 17 – 20.
5. Махова А.И. *Развитие исполнительской деятельности флейтистов в процессе обучения в старших классах детских музыкальных образовательных учреждений дополнительного образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2022.
6. Борисова Е.Н. Здоровьесберегающий подход в образовании как инструмент социального взаимодействия (на примере музыкального обучения). *Мир науки, культуры, образования*. 2018, № 2 (69): 274 – 277.
7. Махова А.И. Коммуникативная цепочка «учитель – ученик – родитель» и ее влияние на исполнительские умения музыканта-духовика (на примере учащихся ДМШ). *Музыковедение*. 2016; № 12: 22 – 25.
8. Борисова Е.Н., Рацер Д.Е. К проблеме обучения студентов-пианистов в вузе в современной социокультурной среде: технические аспекты исполнительства. *Аллея науки*. 2017; № 15. Available at: http://alley-science.ru/domains_data/files/7November/K%20PROBLEME%20OBUChENIYa%20STUDENTOV-PIANISTOV%20V%20VUZE%20V%20SOVREMENNOY%20SOCIOKULTURNOY%20SREDE%20TEHNIChESKIE%20ASPEKTY%20ISPOLNITELSTVA.pdf

References

1. Blok O.A. Potencial sovremennoj vuzovskoj pedagogiki muzykal'no-instrumental'nogo ispolnitel'stva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 339 – 341.
2. Shumidub S.V. Psihologicheskie osobennosti lichnosti muzykanta v professional'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti. *Nauchnaya palitra*. 2020; № 1 (27): 36.
3. Pomorceva N.A., Protasova N.G. Formirovanie interpretacionnoj kul'tury muzykanta v processe ispolnitel'skoj deyatel'nosti. *Vestnik kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2019; № 49: 58 – 63.
4. Mahova A.I. Teoreticheskaya model' razvitiya ispolnitel'skih umenij u flejtistov-starsheklassnikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2019; № 9: 17 – 20.
5. Mahova A.I. *Razvitie ispolnitel'skoj deyatel'nosti flejtistov v processe obucheniya v starshih klassah detskih muzykal'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
6. Borisova E.N. Zdorov'esberegayuschij podhod v obrazovanii kak instrument social'nogo vzaimodejstviya (na primere muzykal'nogo obucheniya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018, № 2 (69): 274 – 277.
7. Mahova A.I. Kommunikativnaya cepochka «uchitel' – uchenik – roditel'» i ee vliyanie na ispolnitel'skie umeniya muzykanta-duhovika (na primere uchaschihsya DMSh). *Muzykovedenie*. 2016; № 12: 22 – 25.
8. Borisova E.N., Racer D.E. K probleme obucheniya studentov-pianistov v vuze v sovremennoj sociokul'turnoj srede: tehnicheskie aspekty ispolnitel'stva. *Alleya nauki*. 2017; № 15. Available at: http://alley-science.ru/domains_data/files/7November/K%20PROBLEME%20OBUChENIYa%20STUDENTOV-PIANISTOV%20V%20VUZE%20V%20SOVREMENNOY%20SOCIOKULTURNOY%20SREDE%20TEHNIChESKIE%20ASPEKTY%20ISPOLNITELSTVA.pdf

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-196-198

Kodintseva D.Yu., *teacher, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dashak007@mail.ru*

THE PROBLEM OF ADAPTING MODERN IDEAS OF PROBLEM PEDAGOGY TO TRADITIONAL FORMS OF PIANO TEACHING. The article highlights the issues of integrating the elements of problem-based learning into the classical system of music education by the example of learning to play the piano. The analysis of the general provisions combining traditional piano pedagogy with the concept of problem-based learning developed by the outstanding Polish didact V. Okon is carried out. The algorithm of actions aimed at activating the student's activity in piano lessons is indicated, and a number of particular examples of the application of elements of problem-based learning in practice in the piano classroom are also considered. This study substantiates the application of the ideas and principles of problem-based learning in the plane of Russian piano pedagogy, and also provides the necessary pedagogical conditions for the successful integration of elements of problem-based learning into the traditional format of piano teaching. The characteristic features of the formation of a problem situation as a basic element of problem learning in piano lessons are highlighted and described. Also, special attention is paid to examples of the application of such integration in practice, in the context of various stages of mastering the tool. This problem has been little studied and requires further research in the field of piano pedagogy**.**

Key words: **problem-based learning, piano, problem pedagogy, music and performance problems, learning to play the piano, problem method, educational problem.**

Д.Ю. Кодинцева, *преп., Военный университет МО РФ, г. Москва, E-mail: dashak007@mail.ru*

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ИДЕЙ ПРОБЛЕМНОЙ ПЕДАГОГИКИ К ТРАДИЦИОННЫМ ФОРМАМ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОРТЕПИАНО

Данная статья освещает вопросы интегрирования элементов проблемного обучения в классическую систему музыкального образования на примере обучения игре на фортепиано. Проводится анализ общих положений, объединяющих традиционную фортепианную педагогику с концепцией проблемного обучения, разработанной выдающимся польским дидактом В. Оконем. Обозначается алгоритм действий, направленный на активизацию деятельности обучающегося на занятиях фортепиано, а также рассматривается ряд частных примеров применения элементов проблемного обучения на практике в классе фортепиано. В данном исследовании обосновывается применение идей и принципов проблемного обучения в плоскости отечественной фортепианной педагогики, а также приводятся необходимые педагогические условия для успешной интеграции элементов проблемного обучения в традиционный формат обучения игре на фортепиано. Выделяются и описываются характерные особенности формирования проблемной ситуации как базового элемента проблемного обучения на занятиях фортепиано. Также особое внимание уделяется примерам применения подобной интеграции на практике, в контексте различных этапов освоения инструмента. Данная проблема малоизучена и требует дальнейших исследований в области фортепианной педагогики.

Ключевые слова: **проблемное обучение, фортепиано, проблемная педагогика, музыкально-исполнительские проблемы, обучение игре на фортепиано, проблемный метод, учебная проблема.**

Современная музыкальная педагогика как наука находится в процессе постоянного развития: по мере изменения роли человека в культуре, образовании и всех сферах общественных отношений изменяются педагогические цели, совершенствуются методы, возникают новые идеи, возрождаются старые, реализуя нераскрытый прежде потенциал и демонстрируя актуальные для современного общества тенденции [1]. Вместе с тем система образования в целом и профессиональная подготовка музыкантов-исполнителей в частности обладает значительной инертностью, что, с одной стороны, является сдерживающим фактором для развития теории музыкальной педагогики, но, с другой стороны, обеспечивает стабильность и устойчивость всего музыкально-педагогического комплекса.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование внедрения в традиционные формы обучения игре на фортепиано элементов проблемной педагогики. Достижение поставленной цели предусматривает решение следующих задач исследования:

1. Осмысление исторически сложившейся традиции преподавания фортепиано в отечественной системе образования.
2. Поиск путей оптимизации развития самостоятельного исполнительского мышления обучающихся пианистов.
3. Выявление общности базовых положений проблемного обучения, сформулированных В. Оконем, и специфических методов организации учебного времени на занятиях фортепиано.
4. Определение педагогических условий для внедрения идей проблемного обучения в современную фортепианную педагогику.

Научная новизна исследования заключается в методологическом обосновании применения базовых понятий проблемного обучения при организации процесса обучения игре на фортепиано.

Теоретическая значимость исследования: выявлена опосредованная цепь действий, определяющая процесс обучения игре на фортепиано через призму идей проблемного обучения и направленная на создание непрерывного процесса осознанного поиска и применения профессиональных знаний и умений, а также непрерывное развитие творческого мышления обучающихся пианистов.

Практическая значимость исследования: полученные выводы и примеры могут быть применены на занятиях в классе фортепиано для повышения результативности педагогической деятельности и развития у обучающихся независимого творческого мышления.

В силу индивидуального характера занятий в классе фортепиано и личностно ориентированного подхода как генеральной линии фортепианной педагогики именно личность преподавателя, его авторитет и профессиональное мастерство являются ключом к сохранению богатейшего исполнительского наследия, в совокупности всех своих составляющих образующее понятие «пианистическая школа».

Исходя из «традиционности» отечественной системы музыкального образования, проблемное обучение может стать для неё тем динамическим фактором, который будет активно способствовать преодолению инертности и окоснения творческих процессов в ходе обучения игре на фортепиано, чему в немалой степени способствует применение эвристического способа решения учебных проблем и использование интуитивного мышления обучающихся в классе фортепиано [2; 3]. Таким образом, становится очевидным, что концепция проблемного обучения чрезвычайно близка современной фортепианной педагогике. Она опирается на те же принципы развития познавательной самостоятельности обучающихся в сочетании с личностно ориентированным подходом, характерным для музыкальной педагогики в целом. Индивидуальная форма занятий, комплексный подход к решению учебных проблем, активное взаимодействие между преподавателем и обучающимся – лишь немногие сходства, объединяющие проблемную педагогику с традиционным обучением исполнительскому искусству в классе фортепиано. В связи с этим вызывает массу вопросов тот факт, что в музыкально-педагогической литературе концепция проблемного обучения до сих пор не нашла отражения в должном объеме. Попытки систематизации и научного анализа музыкально-исполнительских проблем, с которыми ежедневно сталкиваются пианисты в ходе их исполнительской или преподавательской деятельности, носят единичный и неполный характер, а применение основных методов проблемной педагогики в классе фортепиано до сих пор не имеет научного обоснования и сколько-нибудь упорядоченной понятийной базы.

Если рассматривать обучение игре на фортепиано как непрерывный процесс осознанного поиска и применения профессиональных знаний и умений, а также непрерывное развитие творческого мышления, то проблемное обучение в плоскости фортепианной педагогики можно представить как цепочку нескольких опосредованных действий.

Первым звеном данной цепи является организация проблемной ситуации в ходе занятия. К примеру, преподаватель моделирует проблемную ситуацию, предлагая обучающемуся исполнить этюд (или иную технически сложную пьесу) в быстром темпе, предвидя, что обучающийся столкнётся с определённым видом музыкально-исполнительских проблем.

Вторым опосредованным действием по обозначенной цепочке будет формулирование сути проблемы, послужившей препятствием для выполнения задания. Преподаватель помогает обучающемуся выявить причину, почему не удалось качественно исполнить этюд в предложенном темпе. При этом преподаватель направляет ход мыслей обучающегося от внешней стороны проблемы, выраженной в текстовых ошибках и технических неточностях, к глубинному пониманию причины возникшей проблемы.

Третьим звеном из цепи необходимых действий преподавателя станет оказание обучающемуся необходимой помощи в решении проблемы. Препода-

ватель, исходя из характера возникшей музыкально-исполнительской проблемы, предлагает адекватные пути к её решению. Это могут быть изменения в аппликатуре или предложение действенного алгоритма работы над сложными в техническом плане фрагментами. В качестве примера можно рассмотреть специфику работы над «неудобным» скачком, включающую, в том числе, и психологическую работу. Профессор Российской академии музыки им. Гнесиных С.Е. Сенков придерживался мнения, что в пианистической практике нет такого понятия, как «скачок», а есть лишь позиция до «скачка» и позиция после «скачка». Что сам момент «скачка» отрабатывать бессмысленно, а наиболее эффективным будет уверенное попадание в позицию после «скачка». После чего к ней прибавляется предыдущий фрагмент, предшествующий «скачку», и работа как бы происходит в «обратной перемотке»: от конечной точки к начальной. Таким образом благополучно преодолевается неуверенность обучающегося и страх промахнуться мимо конечной точки «скачка», снимается мышечное напряжение и точность исполнения существенно возрастает.

Четвёртое звено описываемой цепочки действий – это направление хода мысли обучающегося на путь решения проблемы посредством творческого диалога, приведения аналогий и связей с повседневной жизнью (в том числе с законами физики и т.п.).

Пятым действием станет проверка правильности решений. В качестве проверки решения проблемы может служить повторная просьба преподавателя сыграть этюд в быстром темпе.

Наконец, в качестве шестого и последнего звена данной цепи можно представить осуществление преподавателем руководства процессом систематизации и закрепления полученных знаний. Обобщение использованных приёмов и методов работы, использованных при работе над данным этюдом и применение их на другом нотном материале.

Таким образом можно наблюдать элементы исследовательской деятельности в повседневной практике пианиста. Исследовательская деятельность, которую известный польские педагог и учёный В. Оконь, посвятивший разработке концепции проблемного обучения большую часть своих трудов, ставил на порядок выше пассивного усвоения знаний, также может проявляться в самостоятельной работе обучающихся пианистов. Она может иметь место при анализе обучающимся своих индивидуальных особенностей, таких как строение рук, специфика музыкальных способностей, уровень профессиональной подготовки и др. Либо проявляться при анализе чужих исполнительских интерпретаций, что весьма способствует формированию у обучающегося собственного исполнительского прочтения музыкального произведения, т.к., формулируя то, что ему нравится и что не нравится в чужих интерпретациях, обучающийся пианист приходит к пониманию того, что он хочет сам. Также элементы исследовательской деятельности на занятиях фортепиано могут применяться при изучении культурно-исторического контекста исполняемого музыкального произведения. В век свободного доступа к информации такая деятельность обучающихся не требует многочасового пребывания в библиотеках, фонотеках, запоминания либо конспектирования большого объёма данных, что существенно упрощает аналитическую деятельность юного пианиста.

В данном контексте представляется убедительным тезис В. Оконя о том, что «учебная проблема составляет практическую или теоретическую трудность, решение которой является результатом собственной исследовательской активности ученика» [4, с. 67], и далее можно привести логичный вывод польского дидакта: «Польза для обучения, которую приносит решение проблемы, гораздо большая, чем при простом запоминании готовых сведений» [4, с. 66].

Возвращаясь к основным положениям проблемной педагогики, в частности к процессу моделирования проблемной ситуации на занятиях фортепиано, важно учитывать специфику обучения игре на фортепиано. Данная специфика заключается в том, что при освоении навыков фортепианной игры, в отличие от изучения теоретических дисциплин, обучающийся не занимается решением отвлеченных, «смоделированных» проблем. Все музыкально-исполнительские проблемы так или иначе заложены в самом музыкальном произведении. И в этом контексте работа с комплексными (цепными) проблемами для обучающегося неизбежна. Разрешая те или иные проблемы двигательного или мыслительного характера на различных этапах освоения музыкального произведения, обучающийся сталкивается с новыми проблемами – более высокого порядка. И такая «цепь», восходящая от простого материала к более сложному, может тянуться бесконечно, воплощая в реальность высказывание о том, что «нет предела совершенству». «Музыкальное произведение – всегда «не до конца прочитанная книга». Оно представляет «территорию смыслов», субстанцию, в которой находит воплощение как сознание, так и бессознательное личности» [5, с. 193].

Примером «моделирования» проблемной ситуации на занятии по фортепиано может служить описанная выше ситуация, когда преподаватель просит обучающегося исполнить быстрое произведение в соответствующем темпе, предвидя, что обучающийся в процессе исполнения столкнется с рядом двигательных трудностей, которые ему придется преодолеть, прибегнув к реализации некоторых приёмов проблемного обучения. Либо если обучающийся окажется неспособен решить проблему с помощью элементов проблемной педагогики, преподаватель использует в работе над преодолением технических трудностей соответствующие приёмы репродуктивного обучения.

Процесс обучения игре на фортепиано специфичен также тем, что обучающиеся- пианисты не изучают отвлечённые общие правила, чтобы впоследствии применить их на практике, а изначально взаимодействуют с конкретными музыкальными произведениями и конкретными музыкально-исполнительскими проблемами, при решении которых получают представление о базовых принципах фортепианной игры. Таким образом, музыкально-исполнительские проблемы во всём их многообразии оказываются изначально включены в контекст музыкального произведения и не требуют от преподавателя искусственного моделирования проблемной ситуации. Сама проблемная ситуация, как её обозначает В. Оконь с позиции классической теории проблемного обучения, содержится в каждом изучаемом произведении, и задача педагога заключается в том, чтобы создать условия для её раскрытия.

Самих обучающихся пианистов можно условно разделить на следующие категории: одарённые, талантливые, способные и обучающиеся со средними музыкальными данными. Именно для последней категории особенно важны современные педагогические технологии, обеспечивающие оптимизацию процесса освоения пианистических навыков и представляющие собой эффективный «алгоритм педагогического процесса, используемый в типовых ситуациях» [6, с. 25]. Тем не менее авторы данного исследования считают необходимым отметить существенные различия между понятиями «методика обучения» и «педагогическая технология», которые нередко сливаются воедино в понимании многих педагогов. В общем дидактическом контексте понятие «методика обучения» понимается как «научно обоснованная система знаний о принципах, содержании, методах, формах и средствах обучения, воспитания и развития обучающегося (обучающихся), разрабатывающая на этой основе эффективные педагогические технологии и обеспечивающая решение поставленных педагогических задач» [7, с. 101]. В контексте фортепианной педагогики данное понятие обозначает научно обоснованную последовательность этапов работы над музыкальным произведением и применяемых педагогических приёмов в ходе этой работы. Методика как система вполне может заключать в себе ряд педагогических технологий, разработанных на базе данной системы. Само понятие «педагогическая технология» появилось существенно позднее, во второй половине XX в., и проделало длинный путь от связи с техническими средствами обучения в область психологии. Сейчас данное явление представляет собой систему «условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи» [7, с. 221]. Иными словами, это отработанный алгоритм действий, направленный на достижение конкретного педагогического результата. В фортепианной педагогике такое формальное понимание процесса обучения не представляется состоятельным и может проявляться в форме проблемной технологии, применяемой на занятиях фортепиано и призванной активизировать собственные интеллектуальные и аналитические ресурсы обучающихся. Данный процесс не всегда и не всеми студентами может быть воспринят адекватно и также зависит от их индивидуальных личностных и профессиональных качеств.

Для кого-то процесс формирования самостоятельного исполнительского мышления может оказаться довольно болезненным, и даже обучающиеся музыкальных вузов, не имея навыков самостоятельной аналитической и простейшей исследовательской деятельности, могут оказаться неготовыми к введению элементов проблемного обучения в повседневную практику. Следовательно, отсутствующие навыки исследовательской деятельности в классе фортепиано должны были сформироваться у таких обучающихся ещё на этапе старших классов ДМШ и музыкального училища.

Какие конкретно элементы проблемной технологии уместны применительно к обучению игре на фортепиано, можно заключить из анализа основных методов проблемного обучения.

Метод проблемного изложения как самый пассивный в контексте проблемной педагогики можно наблюдать на начальных этапах обучения игре на фортепиано – в ДМШ. Преподаватель в ходе занятия сам выявляет и формулирует проблему (это, к примеру, может быть неточность в тексте или проблема двигательного характера). Затем преподаватель сам обосновывает способ решения данной проблемы и на собственном примере (происходит художественный показ «проблемного» эпизода с применением выбранного способа устранения неточности) доказывает эффективность и правильность выбранного способа работы. Обучающийся в данном случае играет пассивную роль, но всё же воспринимает алгоритм производимых действий и запоминает верное направление мысли при решении музыкально-исполнительской проблемы.

Более «продвинутым» представляется метод эвристического диалога, применяемый главным образом на этапе обучения в средних специальных учебных заведениях и предполагающий средний уровень активности обучающегося. Этот метод соответствует частично-поисковому педагогическому методу, когда преподаватель выявляет и формулирует проблему, а обучающийся под руководством преподавателя находит её решение. Данный метод предполагает добротную исполнительскую и теоретическую базу обучающегося, необходимую для поиска адекватного решения различных типов музыкально-исполнительских проблем. Обучающийся как минимум должен уметь себя слушать, а также владеть основными пианистическими приёмами.

Наконец, самый сложный и самый «взрослый» из проблемных методов – исследовательский метод [8; 9]. Он предполагает, что обучающийся уже в состоянии самостоятельно выявить и разрешить музыкально-исполнительскую

проблему и нуждается лишь в общем руководстве своей деятельности со стороны преподавателя. Данный метод целесообразен лишь на этапе обучения в вузе, а также в послевузовском образовании.

Возвращаясь к понятиям методики обучения и педагогической технологии, стоит отметить тот факт, что они подразумевают различную степень предсказуемости результатов, вследствие чего «методика» как научно обоснованная система, основанная на обобщении многолетнего педагогического опыта, представляется более состоятельной по сравнению с отдельно взятыми «технологиями», образующими её составные части. Преподаватель, ориентируясь на индивидуальные способности каждого обучающегося, так или иначе придерживается определённых педагогических целей и задач. При грамотном управлении учебным процессом и адекватном применении педагогических технологий, направленных на достижение определённого результата, эти задачи представляются посильными и в самом общем контексте сводятся к формированию у обучающихся самостоятельного мышления, эстетического вкуса, развитию познавательного интереса, творческого воображения и аналитических способностей.

Деятельность обучающегося пианиста всегда носит комплексный характер. Она не сводится лишь к постижению нового и закреплению старого, но также опирается на все те знания, который обучающийся получает в «пассивной» форме из разных источников. Из учебного материала других дисциплин, из книг, кино, из впечатлений от посещаемых концертов и выставок, из выступлений других пианистов и, конечно же, из художественного показа и объяснений преподавателя. Иногда случайно найденная удачная метафора может послужить ключом к пониманию генеральной идеи произведения. В исследовательской деятельности обучающегося «пассивно» приобретенные знания упорядочиваются, закрепляются и становятся фундаментом для дальнейшего творческого развития.

Именно творческое развитие музыкантов составляет образовательную парадигму, позволяющую обрести обучающимся необходимый уровень квалификации, конкурентоспособности [10; 11].

В заключение данного исследования следует представить следующие выводы:

1. Интеграция общедидактических положений проблемного обучения, разработанных В. Оконем, и традиционных форм обучения игре на фортепиано является непременным условием для достижения высоких результатов образовательной деятельности в классе фортепиано.

2. Активизация познавательной деятельности обучающихся пианистов и развитие у них самостоятельного исполнительского мышления являются непременным условием для приобретения ими необходимых профессиональных навыков, что является подтверждающим фактором теоретической и практической значимости данной работы.

3. Синтез различных дисциплин, аналитическая исследовательская работа обучающегося на занятиях фортепиано и применение уже сформированных навыков и умений в новом контексте подтверждают состоятельность и актуальность генеральных идей проблемной педагогики для обучения в классе фортепиано.

Научная новизна исследования заключается в методологическом обосновании применения базовых понятий проблемного обучения при организации процесса обучения игре на фортепиано.

По причине недостаточного освещения данной темы в музыкально-педагогической литературе настоящая статья способствует развитию перспективного направления для дальнейшей исследовательской деятельности по адаптации принципов и идей проблемного обучения к традиционным формам обучения игре на фортепиано.

Библиографический список

1. Черватюк П.А., Майковская Л.С., Мансурова А.П. Готовность педагога к реализации образовательных технологий как ключевое требование современного института образования: к проблеме категориальной идентификации. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2020; № 1: 4.
2. Климай Е.В. Феномен «обращения» в структуре интонирующего сознания пианиста. *Искусство и образование*. 2021: № 6 (128): 63 – 68.
3. Климай Е.В. Проблема музыкального мышления в фортепианной педагогике. *Мир науки, культуры, образования*.2021: № 1 (86): 171 – 173.
4. Оконь В. *Основы проблемного обучения*. Москва: Просвещение, 1968.
5. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 193 – 195.
6. Загвязинский А.Ф., Закирова Т.А. *Педагогический словарь*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2008.
7. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.
8. Абдуллин Э.Б., Майковская Л.С. О проблемах многоуровневой подготовки педагога-музыканта к исследовательской деятельности в вузах. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве:* материалы XIY международной научно-практической конференции. Москва: МГИК, 2017: 16 – 21.
9. Абдуллин Э.Б., Майковская Л.С. Технологии обучения основам исследовательской деятельности педагога-музыканта. *Преподаватель XXI век*. 2015: № 4: 210 – 215.
10. Блок О.А. Педагогика и психология музыкального творчества как парадигма высшего профессионального образования. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Хабаровск: ХГИИК, 2013: 23 – 31.
11. Блок О.А. Творчество в педагогике музыкального образования: методологический подход. *Гуманитарное пространство. Международный альманах*. 2014; Т. 3; № 3: 313 – 326.

References

1. Chervatyuk P.A., Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. Gotovnost' pedagoga k realizacii obrazovatel'nyh tehnologij kak klyuchevoe trebovanie sovremennogo instituta obrazovaniya: k probleme kategorial'noj identifikacii. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2020; № 1: 4.
2. Klimaj E.V. Fenomen «obrascheniya» v strukture intoniruyuschego soznaniya pianista. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2021: № 6 (128): 63 – 68.
3. Klimaj E.V. Problema muzykal'nogo myshleniya v fortepiannoj pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*.2021: № 1 (86): 171 – 173.
4. Okon' V. *Osnovy problemnogo obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
5. 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.
6. Zagvyazinskij A.F., Zakirova T.A. *Pedagogicheskij slovar'*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2008.
7. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Izdatel'skij centr I`ET, 2013.
8. Abdullin `E.B., Majkovskaya L.S. O problemah mnogourovnevoj podgotovki pedagoga-muzykanta k issledovatel'skoj deyatel'nosti v vuzah. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve:* materialy XIY mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIK, 2017: 16 – 21.
9. Abdullin `E.B., Majkovskaya L.S. Tehnologii obucheniya osnovam issledovatel'skoj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta. *Prepodavatel' XXI vek*. 2015: № 4: 210 – 215.
10. Blok O.A. Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva kak paradigma vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Habarovsk: HGIIK, 2013: 23 – 31.
11. 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 31.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-198-202

***Pavlenko A.A.**, postgraduate, Department of Music Art of the Institute of Culture and Arts, State Autonomous educational institution higher education in Moscow "Moscow City Pedagogical University" (Moscow, Russia), E-mail: philolog74@mail.ru*

THE SPECIFICS OF MODERNITY AND ITS SIGNIFICANCE IN THE ACTIVITY OF A MUSICIAN-TEACHER. The article analyzes the specifics of modernity and its relationship with the formation of pedagogical attitudes in general and in the music sector in particular. On the basis of a detailed analysis involving philosophical material, the author identifies several key characteristics of the present time, among which can be attributed: deconstruction; chaoticization; social atomization of society; disintegration of communicative structures with virtualization of interactive space; the strategy of abandoning the common fundamental foundations represented by traditions, with an attempt to personalize worldview views and positions, which leads to a total pluralization of social life. It is proposed to search for optimal pedagogical solutions based on flexible interactive strategies, as well as the synthesis of hermeneutics (as the art of understanding the student's requests) with phenomenology, interpreted as a joint (teacher with student) constitution of the educational space. The alternation of various components in various tactics and strategies, taking into account the aspirations of modernity, is interpreted as the most productive methodological tools in the current conditions.

Key words: **tradition, modernity, cumulativism, discounting, deconstruction, chaoticization, hermeneutics, phenomenology.**

***А.А. Павленко**, аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: philolog74@mail.ru*

СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОСТИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА

В статье анализируется специфика современности и ее взаимосвязь с формированием педагогических методик в области музыкального образования. На базе развернутого анализа с привлечением философского материала автор выделяет несколько ключевых характеристик настоящего времени, к числу которых могут быть отнесены следующие: деконструкция; хаотизация; социальная атомизация общества; распад коммуникативных структур с виртуализацией интерактивного пространства; стратегия отказа от общих фундаментальных оснований, репрезентируемых традициями, с попыткой персонализировать мировоззренческие взгляды и позиции, что ведет к тотальной плюрализации социальной жизни. В контексте описанного предлагается поиск оптимальных педагогических решений, основанных на гибких интерактивных стратегиях, а также синтезе герменевтики (как искусства понимания запросов обучающегося) с феноменологией, трактуемой в качестве совместного (педагога с учеником) конституирования образовательного пространства. Чередование различных компонентов в тех или иных тактиках и стратегиях с учетом устремлений современности интерпретируется как наиболее продуктивный в сложившихся условиях методологический инструментарий.

Ключевые слова: **традиция, современность, кумулятивизм, дисконтинуитет, деконструкция, хаотизация, герменевтика, феноменология.**

В пространстве нашей современности мы можем наблюдать значительное разнообразие взглядов, позиций, эстетических вкусов, предпочтений, поведенческих качеств и черт характера. В условиях такого плюрализма человеческих проявлений очень сложно бывает находить те или иные точки соприкосновения друг с другом. Отсутствие или же минимизация коммуникативной эмпатии между людьми неизбежно накладывает свой отпечаток на способность их взаимопонимания. Это становится ощутимее в тех вопросах педагогики, где интерактивный контакт обучающего с обучающимся представляет собой одну из фундаментальных позиций в образовательном процессе.

Если мы говорим о музыке, то уже беглый поверхностный взгляд позволяет констатировать в обществе запрос на формирование различных субкультур, которые, существуя наряду с традиционными видами музыкального искусства, набирают все большую популярность в нашей жизни. Средства эстетической выразительности тех или иных жанров оказываются настолько отличающимися друг от друга, что доходят порой до взаимной несовместимости. Классическая музыка, в диапазон которой входит много различных направлений и стилей, имеет свой регистр «допустимых эстетических решений», духовная – свой. Народная музыка содержит ряд собственных специфических черт. Эстрадно-джазовое направление, будучи многогранным, также имеет свою художественную идентификационную основу.

Актуальность исследования продиктована теми изменениями в культурной парадигматике современного мира, которые повлекли за собой существенную деконструкцию и трансформацию музыкального сознания человека. Неслучайно современную эпоху характеризуют такими терминами, как *постомодернизм, постструктурализм*. Тотальная деконструкция структурных дискурсивных образований, считающихся традиционными, коснулась многих сторон социальной жизни, не оставив в стороне и искусство. Появление таких субкультур, как *рок, металл, рэп* и проч., претендующих на «альтернативные художественные решения», требует поиска в области педагогики соответствующих методологем, позволяющих будущему музыканту обрести фундамент своей профессиональной самоидентичности.

Невзирая на различные попытки современности найти «оригинальную эстетическую комбинаторику», группирующую между собой компоненты различных жанров и стилистических направлений, все же очень трудно синтезировать, скажем, рэп с духовной музыкой или же народную музыку с субкультурой металла. Речь идет не столько о принципиальной невозможности такого синтеза, сколько о том, что сами исполнители не испытывают по меньшей мере никакого творческого тяготения друг к другу. Грань художественного созвучия на сегодняшний день пока еще не потеряла своей актуальности как для музыканта, так и для рядового слушателя.

Тем не менее на фоне таких тенденций современный музыкальный педагог вынужден сталкиваться с рядом проблем, к числу которых можно отнести отсутствие запроса на фундаментальные познания, их фрагментарность и легковесность. Все более прогрессирует потребность в реализации узких локальных эстетических задач. Поэтому в сознании современного студента нередко тот или иной музыкальный предмет проходит через серию критических вопросов: «Зачем мне этот предмет нужен? Что он даст мне с точки зрения того, чем я хочу заниматься?» По такой позиции обучающийся сразу склонен отметать сольфеджио, музыкальную литературу, общее фортепиано и др. Запрос на легкий и быстрый результат приводит к стратегии отказа от получения фундаментальных знаний. Как следствие, такой выпускник наносит себе серьезный профессиональный ущерб в дальнейшем.

Цели и задачи настоящего исследования обращены к поиску оптимальной методологической комбинаторики в области решения тех или иных педагогических проблем, возникающих на фоне описываемых нами постмодернистских устремлений современности. Достижению поставленных целей способствует решение ряда задач, направленных на анализ исторических предпосылок формирования современных музыкальных вкусов, а также обоснование взаимосвязи педагогики с запросами конкретной исторической эпохи. С опорой на полученный материал предлагается подойти к рассуждению о перспективах музыкальной педагогики и предполагаемой траектории ее дальнейшего развития.

Новизна исследования в значительной мере сопряжена с областью поставленных целей и задач. Ретроспективный анализ исторических предпосылок к художественным трансформациям музыкальных запросов сегодняшнего дня проливает свет на специфику их возникновения и реализации в современном мире. Кроме этого, констатируется принципиально важный аспект интерпретации самой истории как процесса, включающего компонент *дискретности*. В области прогностических построений этот аспект приобретает свою научную релевантность.

Исторический процесс неоднороден, и один его период имеет свойство «разрываться» с предыдущими периодами, что лишает исследователя возможности четкой и точной прогностики в вопросах его дальнейшего движения. Хаотизация современности, открывающая грань непредсказуемости, накладывает отпечаток и на педагогические исследования, которые по понятным причинам довольно слабо реализуются в условиях постмодернизма. При тотальной дезориентации в отношении к процессу, приводящему к непрогнозируемым последствиям, затруднительно вести какие-либо исследовательские поиски. Это является демотивирующим фактором, прежде всего, для самого исследователя.

Принципиально новым представляется концепт совместной «вовлеченности» в историческое пространство, а не банальное наблюдение за ним с перспективами различного рода «предугадываний». Отсюда в качестве важнейшего методологического инструментария предлагается так называемый «феноменолого-герменевтический синтез», изначально поставленный на повестку в рамках философии, но в настоящем случае экстраполированный и на педагогическую проблематику. Необходимо не только уметь «понимать» запросы обучаемого (герменевтика), но также и совместно конституировать с ним образовательную действительность (феноменология). О содержании этого синтеза речь пойдет впереди.

Теоретическая значимость исследования позволяет выявить методологические основания поиска продуктивных педагогических решений в условиях современности. Предлагается выработка способности педагога выстраивать оптимальную конфигурацию в чередовании тактик и стратегий с привлечением различных компонентов – как традиционных (основанных на порядке, структуре) или новаторских (либерально-гуманистических), так и поиск «третьей стороны интерактивности», в большей степени отвечающей области *парадокса*, на который в современном обществе также есть запрос.

Мы говорили о специфике современности, перечисляя те ее качества, которые можно охарактеризовать как деконструктивизм, хаотизация, социальная атомизация, тенденция отказа от традиционных взглядов и структур, потребительство, виртуализация коммуникативных систем и проч. Есть свои весомые исторические причины возникновения таких явлений, основная часть которых связана с «противостоянием традиции», понимаемой как «история насилия, диктатуры и подавления». Тотальный проект «борьбы за права и свободы» повлек за собой фундаментальную ревизию всего, что генерировалось традицией. И первое, что стоило бы отметить в данном вопросе, – отношение традиционного и новаторского в современном эстетическом сознании.

Французский искусствовед Николя Буррио пишет: «Новизна по-прежнему является критерием лишь для запоздалых ниспровергателей модернизма, выделяющих в презренном художественном настоящем только то, что традиционалистская культура научила их ненавидеть в искусстве вчерашнем. Стержнем политического модернизма, возникшего вместе с философией эпохи Просвещения, была воля к эмансипации людей и народов: прогресс в области техники, прав и свобод, развитие образования, улучшение условий труда должны были раскрепостить человечество и создать предпосылки для установления лучшего общества» [1, с. 8]. Вместо этого мы пришли к «изощренным технологиям порабощения» [1, с. 8]. Из этого фрагмента проистекает констатация конфликта между *традиционным и современным*, который под эгидой обретения прав и свобод (в том числе и художественных) привел к таким же технологиям порабощения.

И теперь чем более человек «прогрессивен», тем он в большей степени *обязан* быть «свободным от традиций, разного рода ограничений и предписаний». Этот негласный императив современности *обязывает* человека делать все, что демонстрирует его независимость от каких-либо предустановленных норм – лишь в этом случае он заслуживает высокой социальной оценки. Для того чтобы в этом удостовериться, достаточно обратить внимание на то, сколько просмотров и лайков в сети Интернет набирает та или иная девиантная выходка: и чем она безумнее, абсурднее, тем большее внимание и одобрение она получает.

«Борьба за современность продолжается в тех же терминах, что и вчера, но с той оговоркой, что авангард уже не ведет активную разведку в то время, как остальная часть художественного войска боязливо укрепилась в лагере проверенных ценностей. Искусство считало своим долгом подготавливать или возвещать грядущий мир; сегодня оно моделирует возможные миры» [1, с. 9]. Иными словами, современное искусство, репрезентируемое теми или иными субкультурами, имеет тенденцию к самоустранению себя из участия в историческом процессе в качестве актора, способного определять направление его дальнейшего движения. Теперь лицо, мыслящее себя «исполнителем», сам движим течениями современной историей, на которые есть спрос. Что можно «продать», «потребить», извлекая максимальную выгоду, то в данной системе координат и определяет направление его пути.

Выдающийся теоретик постмодернизма Жан-Франсуа Лиотар (1924–1998), характеризуя образование современности, писал: «Явно или неявно, но вопрос, задаваемый студентом, государством или учреждением высшего образования, это уже не вопрос “Верно ли это?”, но “Чему это служит?” В контексте меркантилизации знания чаще всего этот последний вопрос означает “Можно ли это продать?” А в контексте повышения производительности – “Эффективно ли это?”» [2, с. 124]. Уже не вопрос «истины – лжи», «прекрасного – безобразного» оказывается на передовых рубежах творческих поисков, а сугубо *потребительский прагматический контекст*. Жан Бодрийяр (1929–2007), характеризуя современность как «общество потребления», писал следующее: «”Бешеный эгоизм” потребителя является также, вопреки всякому пафосу в отношении изобилия и благосостояния, грубым подсознательным ощущением того, что он является новым эксплуатируемым существом нашего времени» [3, с. 113].

Потребительская система ценностей, возникшая под концептами *освобождения человека от ограничений*, накладываемых идеей жертвенности и альтруизма, в итоге привела общество к таким же ограничениям, которые навязывают свою моду, свои вкусы, стереотипы и предрассудки. Современность мыслит себя в парадигме «спроса – предложения». Каждый человек теперь наделен априорным статусом обладателя своей «личной правды и правоты». Нет никакой единой для всех «правды вообще» – каждый «прав по-своему».

В этой системе ценностей человек вырабатывает в отношении к окружающему миру одномерный, плоскостный взгляд, лишающий его способности к дифференциациям. Об этом, в частности, писал неомарксист франкфуртской школы Герберт Маркузе (1898–1979), понимая под *развитием и прогрессом* цивилизации историю *репрессий*. «Цивилизации приходится защищаться от призрака свободного мира. Если общество не способно использовать свою растущую производительность для уменьшения подавления, то следует повернуть производительность против индивидов; она сама становится инструментом универсального контроля» [4, с. 86].

Таким образом, с одной стороны, мы можем усматривать в современности в качестве ее специфической черты *борьбу за права и свободы* против разного рода «диктатур», олицетворяемых традицией, *хаотичность и деконструктивизм*, *априорное обладание личной правдой и правотой* в противовес правоте, «общей для всех». Но с другой стороны, все эти конструкты в явном или латентном виде человеку предпосылаются в качестве негласной нормы общественной жизни. Правила, порядок социального бытия при этом также никуда не исчезли. Даже деконструктивизм порой оказывается встроенным в этот цивилизационный контекст: чем более человек вызывающ в своем поведении, тем он более «прогрессивен и самодостаточен». В то время как приверженность традициям чаще интерпретируется как признак «отсталости и мракобесия».

Деконструктивные тенденции в современном обществе, где нет никаких «главных» и «второстепенных», приобрели такой масштаб, что выдающийся представитель постмодернизма Жиль Делёз (1925–1995) охарактеризовал данную ситуацию с помощью такого известного термина, как «тело без органов»: «Тело – это тело / оно одно / ему не нужен орган / тело никогда не бывает организмом / организмы – это враги тела» [5, с. 24]. Теперь нет никакого «главного органа» – все органы равны между собой. Проект такого устранения различных дифференциаций приводит к тому, что любой обывательский взгляд мог бы назвать абсурдом. И тем не менее сами же субъекты этих обывательских воззрений нередко такому абсурду бывают сопричастными, потому как это представляет собой «дискурс современности».

Следовало бы отметить, что еще два–три десятилетия назад достаточно высоко ценились суждения: «Мы поступаем так потому, что так поступали наши отцы и деды», «необходимо беречь традиции, чтобы ощущать связь поколений». Ощущение своей сопричастности традиции в некотором смысле имело свойство «согревать» человека. В мире традиционных ценностей человеку было «уютно и тепло», подобно «пребыванию в утробе». Швейцарский философ Рихард Авенариус (1843–1896), в частности, рассматривал это как «стремление так все устроить в мире, чтобы он стал своим, удобным для обитания в нем, т.е. родиной. Любая попытка справиться с внешней помехой – акт рождения в миниатюре» [6, с. 51]. Поэтому и сама связь с традицией интерпретировалась как «пребывание в родной утробе», где «безопасно и спокойно». Однако формируется и другая трактовка этого состояния – как проявление *стагнации, отсутствия движения вперед*. Поэтому любой новаторский порыв с попыткой отойти от устоявшихся норм и преодолеть грань привычного трактуется как «акт рождения», акт появления чего-то нового.

Современный мир в той или иной мере вовлекает каждого субъекта в орбиту этой фундаментальной полемики человека с обществом и традицией на предмет своего аутентичного личностного Я, которое понимается как *начало, независимое от дискурсивных установок социального сознания*. Отсюда *кумулятивизму* традиции и истории противопоставляется ее *прерывность и дискретность*, о чем, в частности, писал структуралист Мишель Фуко (1926–1984). «Понятие прерывности занимает в исторических дисциплинах главенствующее место… Теперь она стала одним из основных элементов исторического анализа… Мы говорим о разных прерывностях, когда описываем эпистемологический порог, изгиб демографической кривой или замену одной технологии другой. Это общее понятие прерывности достаточно парадоксально, поскольку является и инструментом, и объектом исследования; оно разграничивает поле, следствием которого само и является» [7, с. 45–46]. Такая интенция в понимании специфики истории представлена в трудах ряда мыслителей, включая Гастона Башляра («эпистемологический разрыв»), Луи Альтюссера (дисконтинуитет), а также Томаса Куна («Структура научных революций»).

Для современной педагогики это становится важным с той точки зрения, что в силу этого «дисконтинуитета» не представляется возможным предугадать направление дальнейшего исторического движения человечества. При этом мы не можем не учитывать тот факт, что само формирование педагогических парадигм в значительной мере отвечает запросам конкретной эпохи. Скажем, средневековая педагогика отличалась авторитарностью, предполагавшей активное внедрение обучаемым принципа «повиноваться господам и служить их интересам» [8, с. 19]. Поскольку Средние века по большей части были связаны с историей христианства, то приоритеты во многом закреплялись за церковными школами. В этих школах «учили читать по-латыни буквослагательным методом, который был основан на механическом запоминании, и поэтому процесс учения был крайне труден. Материалом для чтения служили религиозные книги, содержание которых было недоступно учащимся» [8, с. 21]. Не стояло задачи сделать обучение более легким и комфортным.

Пример смены *диктаторской монологической модели* преподавания на *гуманистическую модель диалога* можно усмотреть в эпохе Ренессанса. Развиваются тенденции к тому, чтобы заинтересовать ученика и создать для него максимальный комфорт в обучении. «Деятели эпохи Возрождения (XIV–XVI вв.) – гуманисты – выдвигали на первое место культ человека и настойчиво боролись против церковно-религиозного мировоззрения, закрепощавшего личность. Но выдвигаемые ими прогрессивные положения касались лишь ограниченного круга лиц – социальной верхушки общества» [8, с. 24]. «Гуманисты с уважением относились к ребенку, выступали против схоластического обучения и суровой дисциплины. Они стремились развить в ребенке любознательность и интерес к знаниям» [8, с. 25]. В этих фрагментах можно отчетливо видеть яркий пример смены педагогической парадигмы.

В отечественной педагогике в качестве такого примера может служить педагогика Л.Н. Толстого и основанная им *Яснополянская школа* (1859 год). В системе образования советского времени также отмечаются противоречия между *гуманистической педагогикой* (например, «Декларация прав ребенка» К.Н. Вентцеля 1917 г.) и *авторитарно-диктаторской* моделью преподавания в сталинский период (1930-е годы), критиковавшей гуманизм, педоцентризм как «антинаучный и немарксистский» (в особенности это отражено в постановлении «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» 1936 г.).

Диктатура и либерализм в том или ином виде предстают как два антипода, проходящих красной нитью через все пространство нашей жизни. Специфическая черта современности заключается в тотальной девальвации этой антитезы. Ключевым теперь представляется движение в некую «третью сторону» – в сторону объективации, желания «посмотреть извне». Как диктаторская модель воздействия, так и либеральная, «филантропическая», в настоящее время все более интерпретируются как два инструмента одной и той же манипуляции. Отсюда современная эпоха идет по пути поиска «внешних начал», способных освободить человека от той предобусловленности, которая диктуется какими-либо манипулятивными антиномиями. Таким образом, само обретение беспредпосылочных оснований, не фундирующихся на традиционных полемических контекстах, превращается в некую *самоцель современности*. Этим новым поворотом история традиции опять-таки «прерывается», о чем мы говорили применительно к концепции М. Фуко.

Прерывности в историческом процессе, в свою очередь, имеют характер непредсказуемости, и поэтому мы не можем прогнозировать, куда направится «воля и разум» человечества. В этом смысле важно всегда иметь интуитивный, герменевтический «контакт с реальной действительностью». Выдающийся представитель философской герменевтики Ханс-Георг Гадамер (1900–2002) писал: «В науках о морали тоже необходимо познавать сходства, регулярности, законо-

мерности, делающие предсказуемыми отдельные явления и процессы. Однако и в области естественных наук эта цель не всегда равным образом достижима. Причина же коренится исключительно в том, что данные, на основании которых можно было бы познавать сходства, не всегда представлены в достаточном количестве» [9, с. 44–45]. Герменевтика, способность «схватывать целиком» познаваемую реальность, интуитивировать ее и давать интерпретацию является ключевым методологическим основанием в развитии гуманитарных концепций. «Единичное не служит простым подтверждением закономерности, которая в практических обстоятельствах позволяет делать предсказания. Напротив, идеалом здесь должно быть понимание самого явления в его однократной и исторической конкретности» [9, с. 45].

В контексте вышеизложенного возникает проблема поиска оптимальных педагогических решений. В музыкальном секторе это осложняется тем, что педагогика призвана отвечать эстетическому вкусу. Несколько десятилетий назад педагогические задачи в значительной мере решались в рамках *классической образовательной парадигмы*, компоненты которой мы можем, впрочем, видеть и в настоящее время как некую попытку реставрационизма традиции. Надежда Георгиевна Милорадова весьма удачно характеризует *антитезу классического и современного* в образовательных процессах, отмечая, что «основной механизм усвоения социального опыта: объяснительно-иллюстративная «передача» знаний, с одной стороны, и заучивание учебного материала – с другой.… Между тем эти простые по сути представления о механизмах обучения далеки от противоречивой сложности человеческого бытия.… Человек плохо реагирует на прямое управление собственной деятельностью, чем и объясняются многие трудности традиционного обучения. Дополнения в виде убеждений со стороны преподавателя в привлекательности целей обучения, объяснений логики преподносимого знания, иллюстраций и доказательств его истинности и практической полезности проблем не решают» [10, с. 216].

В рамках *неклассической образовательной парадигмы* осуществляется попытка обратиться в сторону личностного потенциала обучаемого. Однако и в этом случае педагогика уже оказывается не в состоянии решить ряд возникающих в ней проблем. Как бы ни пытались к личности обучаемого «подобраться», это не дает ожидаемых результатов. В качестве иллюстрации приведем в пример гипотетический сценарий, который в ряде случаев (не во всех) способен продуктивно использоваться. Одной из важнейших составляющих образовательной деятельности является *мотивация к обучению*. Для повышения ее уровня полезным инструментом может представляться концепт «отличия от остальных», реализуемый под влиянием *когнитивного подхода*. Обучаемому объясняется, что он приобретает такие знания, которые недоступны большинству. Если человек мыслит себя в парадигме противопоставления условным «другим», испытывая потребность в уважении и социальном признании (А. Маслоу), этот способ воздействия оказывает свое продуктивное влияние. Но нередко бывает и обратная ситуация, при которой обучающийся мыслит себя как «самодостаточная единица», равнодушная к тем или иным полемическим сюжетам. В этом случае к личности обучаемого приходится искать другие подходы. Но, так или иначе, в поиске средств реализации педагогических задач очень важна поведенческая органика. Именно поэтому копирование модели поведения выдающихся педагогов, нередко практикуемое современными преподавателями с целью произвести впечатление, приводит к отрицательным результатам.

Выше мы отметили всю сложность вопроса исторической прогностики. Иными словами, никто оказывается не в силах предугадать, куда движется история. Однако парадоксальность данной ситуации заключается в том, что перед педагогами современности и не стоит такой задачи – что-либо предугадывать. Уже сам факт такого «предугадывания» ставит субъекта действия во внешнюю по отношению к истории позицию. В таких раскладках сама история превращается в некий объективат, сухой рациональный конструкт, отчужденный от реальности человеческой жизни. Данный подход синонимичен самоустранению из участия в историческом процессе, при котором исследователь мыслит себя лишь наблюдателем. Тем не менее важно ощущение реальной сопричастности себя в конституировании исторического будущего, а не банального наблюдения за ним с позиции настоящего. Отсюда одной из важнейших задач педагога становится совместное с обучающимся конструирование образовательного пространства.

Создается необходимость построения так называемого *«феноменолого-герменевтического синтеза»*, поставленного на повестку французским философом и герменевтом Полем Рикёром (1913–2005). «Вопрос об истине не является более вопросом о методе, это – вопрос о явленности бытия для сущего, чье существование заключается в понимании бытия. Как бы ни была привлекательна эта фундаментальная онтология, я, однако, предлагаю исследовать другой путь, иным образом сочленить герменевтическую проблематику с феноменологией» [11, с. 47]. Невзирая на сложные хайдеггерианские раскладки по части противопоставления «бытия» и «сущего», а также «фундаментальной онтологии» М. Хайдеггера, все же мы можем уяснить главное для перспектив педагогики – синтез активности познающего разума в опредмечивании реальности с ее интерпретацией и «онтологией понимания» [11, с. 45].

Активная роль сознания личностного Я в конституировании действительности (феноменология) синтезируется с пониманием конститутов других Я (герменевтика). Кроме этого, в истории педагогики есть этому соответствующие прецеденты: как со стороны герменевтики (Герман Ноль, Вильгельм Флитнер), так и со стороны феноменологии. Основными представителями феноменологической педагогики являются Мартин Лангевелд (1905–1989) и Вернер Лох (род. 1928). В частности, М. Лангевелд отмечал, что «человек во многом слепок ситуации, вместе с тем он утверждает и то, что ситуации, в которые погружен человек, зависят от него самого. Для него (Лангевелда) воспитанный человек, получивший образование, это свободное существо, определившееся в мире, способное осмысленно и ценностно действовать в контексте того или иного исторического времени» [12, с. 73]. Иными словами, способность к действиям, конституированию предметной действительности представляется здесь ключевым аспектом педагогической методологии.

Герменевтическая составляющая представляет собой лишь одну сторону преподавания. Кроме этого, в условиях современности она бывает весьма слабореализуемой. Дело в том, что эмпатию, коммуникативное единство и взаимопонимание никак нельзя навязать. В ней может не быть никакой потребности со стороны обучаемого. Этот отрицательный модус отношений обладает преимуществами, как *негация перед позицией*: всегда легче отрицать все, нежели утверждать хоть что-то – так же, как легче разрушить, чем создать. Отрицание, отказ обладает статусом презумпции, будучи онтологически более «сильным». Если этот ход рассуждений экстраполировать на реализацию педагогических задач, то при немотивированности и «базовой негации» обучающегося что-то с ним взаимно создавать в образовательном процессе бывает весьма затруднительно.

И здесь возникает вопрос: как устанавливать эмпатию с учеником, если он склонен рассматривать ее как манипуляцию? Тотальное недоверие современных людей друг к другу вполне объяснимо, если учитывать факт чрезвычайно развитых *технологий обмана*. Отсюда важна *феноменологическая переакцентировка*, при которой *необходимый порядок, структура* при освоении дисциплин приобретет совсем иные генеративные основания – не «извне», как нечто, *обязательное к выполнению,* а «изнутри» самого сознания обучающегося. В таких интерактивных параметрах каждый сможет ощущать свою сопричастность образовательному действию.

В контексте вышесказанного нельзя не констатировать наличия в истории современности очевидного кризиса. Хаотизация и разбор структурных образований чреват деструкцией, разрушительностью, не отвечающей условиям самой жизни. В этой постмодернистской атмосфере субъект музыкального восприятия становится дезориентированным, потому как «все равно всему» – нет никаких «органов» (Ж. Делёз), нет ни «главного» или «второстепенного». В такой ценностной парадигме любой шедевр может рассматриваться в прямом смысле слова как равный груде мусора. Тому есть свои прецеденты: например, современная выставка «Гараж», где в качестве экспонатов используются окурки и банки. Такой деконструктивизм современности, реализуемый под знаком борьбы с традициями, оборачивается тотальной девальвацией всех эстетических категорий. Этот процесс становится чрезвычайно опасен тем, что само обесценивание эстетики как *внешнего плана* неизбежно приведет к обесцениванию *плана внутреннего* – этики, культуры и морали. Если вся жизнь превратится в *территорию перманентного хаоса*, она потеряет свою жизнесозидательную силу, создав вполне ощутимую угрозу самому существованию человечества. И такие, казалось бы, далеко идущие масштабы гуманитарного анализа, нередко понимаемого как «нечто, оторванное от повседневности и далекое от насущности», в действительности играют доминирующую роль в поиске перспектив. Отсюда первостепенной задачей современного музыканта-педагога является *феноменолого-герменевтическое* формирование эстетического вкуса обучаемого на конструктивных созидательных основаниях.

В заключение хотелось бы предложить ряд выводов, представляющихся важными:

– специфика современности характеризуется рядом качеств, кардинально отличающих ее от предшествующих эпох: деконструкция, хаотизация, потребительство, социальная атомизация, виртуализация коммуникативного пространства, ценностная девальвация авторитетов и традиции, в том числе и в сфере искусства;

– история дисконтинуитивна, имея свойство «прерываться» с непредсказуемостью последствий этого «прерывания», в силу чего затруднительной становится историческая прогностика научно-гуманитарных исследований;

– педагогика современности призвана исключить объективацию истории, рассматривая ее как нечто «внешнее» себе. Для преодоления такой «субъект-объектной» преграды требуется реальное участие в исторических процессах, а не только фиксация со стремлением «предугадывать» их дальнейшее движение;

– в поиске методологических решений современного педагога важнейшую роль играет предлагаемый в данной статье «феноменолого-герменевтический синтез» как сочетание «понимающего» подхода с «конститутивным». Этот синтез позволяет педагогической интеракции приобрести совсем иные генеративные основания, не связанные с инстанцией диктата;

– на основе методологического синтеза предполагается формирование конструктивного музыкально-эстетического вкуса, позволяющего преодолеть хаотизацию постмодернистского деконструктивизма, способного «разобрать структуру» (постструктурализм), но взамен не создать равноценной ей альтернативы.

Поиск оптимальной интерактивной комбинаторики в образовательных процессах составляет фундаментальную задачу современного педагога-музыканта.

Невзирая на всю хаотичность, все же позволим закончить наш обзор на ноте оптимизма. Обратимся к столь популярной в настоящее время научной области, называемой *синергетика*, которая усматривает в хаосе его созидательный потенциал (Г. Хакен). Структурогенез так или иначе представляет собой неотъемлемое условие существования и созидания. Есть все основания полагать, что развитие феноменолого-герменевтического метода преподавания предоставит педагогике будущего все необходимые инструменты для преодоления образовавшегося постмодернистского кризиса.

Библиографический список

1. Лиотар Ж.-Ф. *Состояние постмодерна*. Санкт-Петербург: Алетейя, 1998.
2. Фуко М. *Археология знания.* Санкт-Петербург: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2020.
3. Буррио Н. *Реляционная эстетика. (Постпродукция).* Москва: Ад Маргинем Пресс, 1998.
4. Гадамер Х.-Г. *Истина и метод: Основы философской герменевтики.* Москва: Прогресс, 1988.
5. Маркузе Г. *Эрос и цивилизация. Одномерный человек. Исследование идеологии раннего индустриального общества*. Москва: АСТ, 2003.
6. Делёз Ж. Анти-Эдип. *Капитализм и шизофрения.* Екатеринбург: У-Фактория, 2008.
7. Лукацкий М. А. *Педагогическая наука: история и современность.* Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2012.
8. Зотов А.Ф. *Современная западная философия: учебное пособие*. Москва: Проспект, 2010.
9. Бодрийяр Ж. *Общество потребления*. Москва: АСТ, 2020.
10. Милорадова Н.Г. *Психология и педагогика.* Москва: ГАРДАРИКИ, 2007.
11. Рикёр П. *Конфликт интерпретаций.* Москва: Институт философии РАН, 2008.
12. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. *История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов.* Москва: Просвещение, 1982.

References

1. Liotar Zh.-F. *Sostoyanie postmoderna*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 1998.
2. Fuko M. *Arheologiya znaniya.* Sankt-Peterburg: IC «Gumanitarnaya Akademiya», 2020.
3. Burrio N. *Relyacionnaya `estetika. (Postprodukciya).* Moskva: Ad Marginem Press, 1998.
4. Gadamer H.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenevtiki*. Moskva: Progress, 1988.
5. Markuze G. *`Eros i civilizaciya. Odnomernyj chelovek. Issledovanie ideologii rannego industrial'nogo obschestva*. Moskva: AST, 2003.
6. Delez Zh. Anti-`Edip. *Kapitalizm i shizofreniya*. Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2008.
7. Lukackij M. A. *Pedagogicheskaya nauka: istoriya i sovremennost'.* Moskva: G`EOTAR-Media, 2012.
8. Zotov A.F. *Sovremennaya zapadnaya filosofiya: uchebnoe posobie*. Moskva: Prospekt, 2010.
9. Bodrijyar Zh. *Obschestvo potrebleniya*. Moskva: AST, 2020.
10. Miloradova N.G. *Psihologiya i pedagogika.* Moskva: GARDARIKI, 2007.
11. Riker P. *Konflikt interpretacij.* Moskva: Institut filosofii RAN, 2008.
12. Konstantinov N.A., Medynskij E.N., Shabaeva M.F. *Istoriya pedagogiki: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih institutov.* Moskva: Prosveschenie, 1982.

Статья поступила в редакцию 05.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-202-204

Panova N.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, GAOU VO in the city of Moscow "Moscow City Pedagogical University" (Moscow, Russia), E-mail: panovaart@mail.ru*

A FUTURE SPECIALIST IN SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES: WHAT DO EMPLOYERS EXPECT FROM HIM? The article analyzes some aspects related to the professional training of specialists in the field of "Socio-cultural activities", the profile "Organization and preparation of cultural and leisure programs in the field of education and culture". The author defines possibilities of the educational program of the university to form general cultural, general professional and professional competencies of graduates; identifies modern requirements for the level of training using a survey that was conducted among potential employers – leading specialists in the socio-cultural sphere. Analysis of the survey results showed that along with the traditional requirements for the theoretical, practical and personal readiness of students for future professional activity, new ones are emerging due to digitalization, modernization of the industry and changes in the needs and interests of target audiences.

Key words: **socio-cultural activities, leisure, bachelor, university, professional training.**

Н.Г. Панова, *канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: panovaart@mail.ru*

БУДУЩИЙ СПЕЦИАЛИСТ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЧЕГО ОТ НЕГО ЖДУТ РАБОТОДАТЕЛИ?

В статье анализируются некоторые аспекты, связанные с профессиональной подготовкой специалистов по направлению «Социально-культурная деятельность», профилю «Организация и подготовка культурно-досуговых программ в сфере образования и культуры». Автор определяет возможности образовательной программы вуза в формировании общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников; выявляет современные требования к уровню подготовки с помощью опроса, который был проведен среди потенциальных работодателей – ведущих специалистов социально-культурной сферы. Анализ результатов опроса показал, что наряду с традиционными требованиями к теоретической, практической и личностной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности появляются новые, обусловленные цифровизацией, модернизацией отрасли и изменениями в потребностях и интересах целевых аудиторий.

Ключевые слова: **социально-культурная деятельность, досуг, бакалавр, вуз, профессиональная подготовка.**

Время не стоит на месте. Изменяются социально-экономическая обстановка, политическая ситуация, индустрия досуга. И приходится сознавать: то, что ещё вчера было приемлемым и очевидным, сегодня многими трактуется как нечто устаревшее, отставшее, непопулярное. Меняются и требования к профессиональной подготовке студентов. В нашей статье речь пойдет о бакалаврах, обучающихся по направлению «Социально-культурная деятельность». Как показывает опыт, социально-культурная практика с каждым годом становится все сложнее: меняются потребности и интересы населения, человечество сталкивается с новыми угрозами и вызовами, происходят процессы цифровизации и модернизации отрасли. Особенно это заметно в городе Москве, где учреждения культуры вынуждены «воевать» за аудиторию, придумывать все новые и новые формы организации досуговой деятельности. Все это накладывает отпечаток на профессиональную подготовку специалистов. В учебном процессе необходимо учитывать современные тренды и тенденции развития социально-культурной сферы, однако не всеми до конца осознается: что же должны знать, какими умениями и навыками владеть будущие выпускники по направлению «Социально-культурная деятельность»? Попытке выяснить это и посвящена данная статья.

Цель исследования – актуализировать современные требования к профессиональной подготовке бакалавров социально-культурной деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать возможности формирования профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе.
2. Выявить современные требования к уровню знаний начинающих специалистов – организаторов досуга.
3. Определить основные умения и навыки, которыми должны владеть выпускники по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность».

Научная новизна исследования заключается в актуализации современных требований к уровню подготовки обучающихся по направлению «Социально-культурная деятельность», профилю «Организация и постановка культурно-досуговых программ в сфере образования и культуры»; выявлении знаний, умений и навыков, которые наиболее востребованы сегодня в практике организации досуговых мероприятий.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации сведений о теоретических и практических аспектах профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Социально-культурная деятельность».

Практическая значимость исследования определяется тем, что материалы статьи могут быть использованы исследователями профессиональной подготовки специалистов в области социально-культурной деятельности, а также преподавателями теоретических и практических дисциплин в рамках образовательной программы по направлению «Социально-культурная деятельность».

В государственной программе «Развитие культуры» отмечается, что достижение целей государственной культурной политики обеспечивается не только за счет модернизации инфраструктуры культуры, поддержки творческих инициатив граждан и организаций, культурно-просветительских проектов, внедрения информационных технологий, но и благодаря переподготовке специалистов сферы культуры. Вместе с тем говорится о том, что данная сфера испытывает недостаток квалифицированных кадров, наблюдается ухудшение ассортимента и качества предоставляемых услуг; происходит сокращение численности работников в организациях культуры [1]. Всё это свидетельствует о необходимости повышения качества и диверсификации профессиональной подготовки специалистов в данной сфере.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность, в результате освоения образовательной программы выпускник должен овладеть определенными компетенциями для того, чтобы быть готовым осуществлять различные виды профессиональной деятельности: творческо-производственную, организационно-управленческую, художественно-творческую, научно-методическую, проектную и педагогическую [2]. Всё многообразие формируемых компетенций условно можно разделить на группы, которые коррелируют с практической, теоретической и личностной готовностью специалиста к выполнению профессиональной деятельности. В соответствии с этим в структуре профессиональной компетентности можно выделить знаниевый, деятельностный и личностный компоненты [3]. Более подробно содержание каждого компонента представлено в статье «Некоторые аспекты профессиональной подготовки бакалавров социально-культурной деятельности в условиях педагогического вуза», написанной в соавторстве автором данной статьи [4].

Необходимые знания, умения и навыки обучающиеся получают в процессе освоения различных дисциплин. В Московском городском педагогическом университете по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность», профилю «Организация и постановка культурно-досуговых программ в сфере культуры и образования» учебным планом предусмотрено изучение всех теоретических областей и видов практической деятельности, которые предусмотрены Федеральным государственным образовательным стандартом в отношении результатов освоения образовательной программы. Учебные дисциплины объединены в модули, каждый из которых отражает определенную область будущей профессиональной деятельности.

Большую роль в формировании профессиональных компетенций играет практика студентов: учебная и производственная (в том числе преддипломная), которая позволяет закрепить и апробировать полученные знания, умения и навыки, приобрести опыт самостоятельной работы, развить способность к продуктивному профессиональному творчеству [5]. На практике студенты знакомятся с современным состоянием социально-культурной сферы, деятельностью профильных учреждений разных типов и видов, овладевают современными методиками и технологиями организации досуга населения. Практика содействует воспитанию устойчивого интереса к профессии, становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности [6].

Организованный учебный процесс, безусловно, позволяет формировать необходимые будущему выпускнику профессиональные компетенции. Однако с целью выявления актуальных требований к бакалавру социально-культурой деятельности нами был проведён опрос среди опытных специалистов данной сферы, работающих в городе Москве. В нем приняли участие 10 человек, в том числе три директора культурных центров, ведущий менеджер по культурно-массовому досугу, художественный руководитель территориальной клубной системы, руководитель центра развития «Детский университет», главный режиссер ГБПОУ «Воробьевы горы», режиссер высшей категории массовых представлений и празднеств, генеральный директор продюсерского центра.

Респондентам были заданы следующие вопросы, касающиеся требований к образованию и опыту специалиста социально-культурной сферы, уровню профессиональных знаний, умений и навыков: «Какие требования к образованию специалиста социально-культурной сферы должны предъявляться?»; «Какие должны предъявляться требования к опыту работы специалиста социально-культурной сферы?»; «Какими профессиональными умениями и навыками должны обладать специалисты социально-культурной сферы – организаторы досуговых мероприятий?»; «Какими знаниями обязательно должны обладать организаторы досуговых мероприятий?»; «Знание каких документов обязательно для подготовки и проведения досуговых мероприятий?»; «Какие ошибки чаще всего совершают молодые специалисты социально-культурной сферы при подготовке и проведении досуговых мероприятий?»; «На что лично Вы обращаете внимание при приеме на работу специалиста социально-культурной сферы?»

Анализ ответов показал, что большинство потенциальных работодателей считают необходимым для специалиста профильное или околопрофильное высшее профессиональное образование. В ответах на вопрос об опыте работы один из респондентов отметил, что «требований к опыту специалистов социально-культурной сферы, за исключением занятия ими руководящих должностей в организациях, предъявляться не должно». Другой: «Все зависит от конкретной ситуации, иногда опыт работы не важен». Ещё один человек согласился с тем, что возможно принимать на работу и без опыта, но должно быть «колоссальное желание развиваться и обучаться». Тем не менее большинством отвечающих опыт практической деятельности в социально-культурной сфере приветствовался. Приводим некоторые ответы на данный вопрос: «Наличие опыта разносторонней практической работы на площадках или в командах (во время обучения) для формирования общего понимания функционирования индустрии в целом и отдельных элементов в частности»; «Участие в подготовке и организации программ, проектов и мероприятий в образовательных организациях, культурно-досуговых учреждениях, социальных учреждениях»; «Опыт организации мероприятий «под ключ»»; «Желательно выйти в свет со своим проектом или же с макетом проекта, который будет интересен работодателю».

В ответах на следующий вопрос респондентами был озвучен довольно обширный спектр профессиональных умений, навыков и способностей, которыми должны владеть специалисты социально-культурной сферы – организаторы досуговых мероприятий. Среди них были названы следующие умения: диагностировать целевую аудиторию; планировать; точно формулировать идею, цель и задачи мероприятия; организовывать мероприятия самостоятельно от замысла до реализации; рассчитывать ресурсы, необходимые для проведения мероприятия; разрабатывать подробный сценарий мероприятия; работать с аудиторией в случае возникновения в процессе проведения мероприятия форс-мажорных обстоятельств; продвигать мероприятие в различных каналах коммуникации; выстраивать партнерские связи; рационально выбирать оптимальные формы, методы, средства организации досуга; убеждать и вести за собой окружающих, коллег, партнеров; находить и улавливать современные тренды; выявлять современные тенденции развития социально-культурной сферы и др. Один из специалистов даже отметил, что «желательно уметь играть хотя бы на одном музыкальном инструменте или петь, танцевать».

Некоторые опрошенные считают, что важно владеть педагогическими, организаторскими и аналитическими навыками; творческими, коммуникативными, лидерскими, деловыми способностями; большим кругозором; финансовым мышлением руководителя проектов; навыками SMM (social media marketing); тайм-менеджментом и т.д.

Важными качествами личности организаторов досуга, по мнению опрошенных, являются творческое мышление; ИКТ-компетентность; hard skills в сфере компьютерных технологий (office, фото/видео, онлайн-сервисы и т.д.); soft skills в сфере коммуникации (деловое общение, работа в команде, умения презентаций и защит проектов и т.д.)». Среди других качеств также были названы следующие: ответственность за проект и команду, многозадачность, самоорганизованность, стрессоустойчивость, высокая трудоспособность, клиентоориентированность, чувство стиля, развитый художественный вкус, уверенность в своих силах, инициативность, дипломатичность, харизма, постоянная готовность получать новые знания и т.д.

Вопрос, связанный с профессиональными знаниями, подтвердил необходимость владения организатором досуга самым широким кругом профессиональных знаний, среди которых знания основ психологии, педагогики, социологии, менеджмента, маркетинга в индустрии досуга, законодательства в социально-культурной сфере, психологии управления, сценарно-режиссерской деятельности, технологий проектной деятельности, звукорежиссуры, постановки художественного света, ораторского искусства и др. Важными признаются знания в сфере культуры и искусства, методов и форм организации досуговой деятельности, документооборота, делового этикета, техник и приемов вовлечения участников досуговых мероприятий и зрителей в деятельность и общение, конъюнктуры рынка досуговых услуг населению, форм и методов ведения рекламных кампаний, правовых аспектов организации мероприятий и др. Также отметили необходимость знания БАРС, ЕИСК, АИС, «Мосразвития», портала «Культура РФ», национального проекта «Культура» и др.

На вопрос: «Знание каких документов обязательно для подготовки и проведения досуговых мероприятий?» – тоже были получены весьма разнообразные ответы, которые продемонстрировали необходимость обладания знаниями множества документов. В первую очередь из сферы культуры: ФЗ «Основы законодательства РФ о культуре»; законы и иные нормативные правовые акты РФ, касающиеся деятельности организаций культурно-досугового типа; приказы,

распоряжения и регламенты о проведении досуговых мероприятий; документы в области государственной культурной политики; документы в области грантовой политики; методические рекомендации по организации нестационарного (выездного) обслуживания населения услугами организаций культуры. Респонденты подчеркнули важность знания Государственной программы «Развитие культуры», региональных программ в области культуры, ФЗ «Об образовании в РФ», Устава образовательной организации, «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих». Также были названы: «Трудовой кодекс РФ»; документы по противопожарной безопасности, антитеррористической защищенности мест массового скопления людей и санитарно-эпидемиологические требования, действующие в регионе при проведении массовых мероприятий; правила внутреннего трудового распорядка; ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и др.

Нам также важно было узнать, какие ошибки чаще всего совершают молодые специалисты социально-культурной сферы при подготовке и проведении досуговых мероприятий. Среди ошибок были перечислены следующие: неумение работать со сметами и договорами; неверная оценка или вообще отсутствие оценки целевой аудитории; упущение такого важнейшего элемента подготовки мероприятия, как активное привлечение аудитории; неумение работать в стрессовых, нестандартных ситуациях; несоответствие современным тенденциям и требованиям; непонимание сроков этапов подготовки мероприятия; неумение распределять задачи во времени; незнание того, как составляется творческая и организационно-техническая документация и др. Респонденты отмечали, что при проведении мероприятия не всегда должное внимание уделяется вопросам безопасности, встрече гостей мероприятия, недопущению пересечения людских потоков и концентрации большого количества посетителей в ограниченном пространстве. Молодые специалисты, как считают опрошенные, недостаточно хорошо выстраивают коммуникации между участниками процесса, не продумывают альтернативного развития сценария в случае возникновения внештатных ситуаций, не уделяют должного внимания деталям, неверно рассчитывают продолжительность события, сокращают количество репетиций или уменьшают время на подготовку мероприятия и др.

Последний вопрос анкеты был связан с тем, на что работодатели обращают внимание при приеме на работу специалиста социально-культурной сферы. У всех, безусловно, была своя точка зрения, однако чаще всего упоминались соответствующее профессиональной деятельности образование и должная теоретико-практическая подготовка; опыт; портфолио; энтузиазм; активность; «горящие глаза»; желание работать и учиться; креативность; организаторские способности; смелость; коммуникабельность; умение работать в стрессовых ситуациях; владение ПК; честность; грамотная речь; культура общения; харизма; навыки самопрезентации и др.

Таким образом, проведенный опрос показал, что профессиональная подготовка в вузе по направлению «Социально-культурная деятельность» соответствует тем компетенциям, которые должны быть сформированы у специалиста данной сферы. Тем не менее, стоит детально проанализировать требования к уровню знаний, умений и навыков, которые отразили в своих ответах потенциальные работодатели, так как они фактически ежедневно осуществляют практическую деятельность в индустрии досуга и постоянно решают профессиональные задачи в данной области.

Научная новизна исследования заключается в актуализации современных требований к уровню подготовки обучающихся по направлению «Социально-культурная деятельность», профилю «Организация и постановка культурно-досуговых программ в сфере образования и культуры»; выявлении знаний, умений и навыков, которые наиболее востребованы сегодня в практике организации досуговых мероприятий.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации сведений о теоретических и практических аспектах профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Социально-культурная деятельность».

Практическая значимость исследования определяется тем, что материалы статьи могут быть использованы исследователями профессиональной подготовки специалистов в области социально-культурной деятельности, а также преподавателями теоретических и практических дисциплин в рамках образовательной программы по направлению «Социально-культурная деятельность».

Перспективу дальнейших исследований по избранной проблематике может составлять выявление современных тенденций в изменении образовательной парадигмы по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность», а также изучение соответствия образовательной программы требованиям профессиональной деятельности специалистов данной сферы.

На основе вышеизложенного можно заключить следующее:

1. Современная социально-культурная практика обязывает постоянно актуализировать требования к профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Социально-культурная деятельность» с целью повышения качества профессиональной деятельности будущих выпускников и соответствия современным трендам развития данной сферы.

2. Процесс профессиональной подготовки студентов по направлению «Социально-культурная деятельность» (рассмотренный нами на примере Московского городского педагогического университета) позволяет формировать все виды компетенций (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные) и эффективно осуществлять будущими специалистами такие виды профессиональной деятельности, как творческо-производственная, организационно-управленческая, художественно-творческая, научно-методическая, проектная и педагогическая. Этому же способствует и организованная практика студентов.

3. В процессе профессиональной подготовки бакалавров следует обратить внимание на те профессиональные знания, умения и навыки, качества личности, которые указали в результате проведенного нами опроса потенциальные работодатели – ведущие специалисты социально-культурной сферы, и при необходимости скорректировать содержание учебных дисциплин.

4. Полагаем, что цель исследования достигнута, а поставленные задачи решены.

Библиографический список

1. *Государственная программа «Развитие культуры»*. Available at: Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие культуры» от 15 апреля 2014. Available at: docs.cntd.ru
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность.* Available at: 510303.pdf (fgosvo.ru)
3. Панова Н.Г. Формирование педагогической компетентности будущих бакалавров социально-культурной сферы в процессе профессиональной подготовки. *Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: проблемы и перспективы*: сборник статей по результатам городской научно-практической конференции с международным участием. Москва: МГПУ, 2014: 129 – 134.
4. Панова Н.Г., Умеркаева С.Ш. Некоторые аспекты профессиональной подготовки бакалавров социально-культурной деятельности в условиях педагогического вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2017; № 2: 141 – 146.
5. Умеркаева С.Ш. Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности будущего организатора досуговой деятельности. *Южно-Уральские научные чтения*: материалы Международной научно-практической конференции. Уфа, 2015: 13 – 19.
6. *Учебная и производственная практика бакалавров социально-культурной деятельности:* учебно-методическое пособие. Автор-составитель С.Ш. Умеркаева. Москва: МГПУ, 2014.

References

1. *Gosudarstvennaya programma «Razvitie kul'tury»*. Available at: Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie kul'tury» ot 15 aprelya 2014. Available at: docs.cntd.ru
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 51.03.03 Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Available at: 510303.pdf (fgosvo.ru)
3. Panova N.G. Formirovanie pedagogicheskoj kompetentnosti buduschih bakalavrov social'no-kul'turnoj sfery v processe professional'noj podgotovki. *Professional'naya podgotovka specialistov social'noj sfery: problemy i perspektivy*: sbornik statej po rezul'tatam gorodskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: MGPU, 2014: 129 – 134.
4. Panova N.G., Umerkaeva S.Sh. Nekotorye aspekty professional'noj podgotovki bakalavrov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti v usloviyah pedagogicheskogo vuza. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2017; № 2: 141 – 146.
5. Umerkaeva S.Sh. Proizvodstvennaya praktika kak faktor formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschego organizatora dosugovoj deyatel'nosti. *Yuzhno-Ural'skie nauchnye chteniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2015: 13 – 19.
6. *Uchebnaya i proizvodstvennaya praktika bakalavrov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti:* uchebno-metodicheskoe posobie. Avtor-sostavitel' S.Sh. Umerkaeva. Moskva: MGPU, 2014.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-205-207

Aliyeva R.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Vocational and Pedagogical Education of Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru*
Gamzayeva M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Vocational and Pedagogical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*
Nurmagomedova N.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technology and Economics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nanish14@yandex.ru*

TEACHER'S READINESS TO USE MOBILE TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL ACTIVITY AS AN INNOVATION OF THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM. The article examines teachers' readiness to use mobile technologies in pedagogical activity as an innovation of the Russian education system. Before considering the main subject, the role of mobile devices and applications in the educational process carried out in the space of a modern Russian school is studied. Further, it talks about the main objective problems that may arise during the mobile devices and applications integration into the educational process, proves the importance of the teacher's readiness to mobile technologies using high degree as a means of solving such problems. Then the role of the teacher's readiness for the widespread use of mobile technologies in his professional activity is investigated as a significant factor contributing to their effective use in the educational process, allowing to minimize negative factors and thereby contributing to the further modernization of the Russian education system. Various levels of teacher's readiness to use mobile technologies are considered. The advantages of having the highest levels are demonstrated.

Key words: **information technology, mobile technologies, information technology efficiency, advantages of mobile technologies, teacher, student.**

Р.Р. Алиева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru*
М.В. Гамзаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*
Н.Х. Нурмагомедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nanish14@yandex.ru*

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИННОВАЦИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящей статье исследуется готовность учителя к применению мобильных технологий в педагогической деятельности как инновация российской системы образования. Перед началом рассмотрения основного предмета изучению подвергается роль мобильных устройств и приложений в образовательном процессе, осуществляющемся в пространстве современной российской школы. Далее говорится об основных объективных проблемах, могущих возникнуть в ходе интеграции мобильных устройств и приложений в учебно-воспитательный процесс, доказывается важность высокой степени готовности педагога к применению мобильных технологий как средства решения таких проблем. Затем исследуется роль готовности педагога к широкому использованию мобильных технологий в его профессиональной деятельности как значимый фактор, способствующий эффективному их использованию в образовательном процессе, позволяющий минимизировать негативные факторы и тем самым содействующий дальнейшей модернизации системы отечественного образования. Рассматриваются различные уровни готовности педагога к использованию мобильных технологий. Демонстрируются преимущества наличия у него наиболее высоких уровней.

Ключевые слова: **информационная технология, мобильные технологии, эффективность использования информационных технологий, преимущества мобильных технологий, учитель, ученик.**

Актуальность выбранной темы в значительной степени определяется фактом наличия непредсказуемой динамики большинства процессов, происходящих в современном обществе: экономических, политических, культурных.

В условиях активизации этих процессов, фиксирующейся на протяжении трёх последних десятилетий, определённые изменения закономерно претерпевает и сфера отечественного образования. В частности, критически возрастает важность его информатизации [1–15]. В свою очередь, на настоящем этапе этой, последней, фиксируется устойчивый рост влияния мобильных технологий на ход образовательного процесса [7–9].

Таким образом, существенно возрастает важность исследовательских проблем, связанных со степенью готовности современных педагогов к плодотворному использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности. Частичному их решению будет посвящена настоящая статья.

Цель статьи – исследовать феномен готовности учителя к эффективному использованию мобильных технологий в педагогической деятельности как инновацию российской системы образования.

Вышеуказанной цели соответствуют основные задачи статьи:

– исследовать роль мобильных устройств и приложений в образовательном процессе, осуществляющемся в пространстве современной российской школы;

– рассмотреть основные проблемы, могущие возникнуть в ходе интеграции мобильных технологий в учебно-воспитательный процесс;

– изучить роль готовности педагога к широкому использованию мобильных технологий как фактора, способствующего эффективному их использованию в образовательном процессе и минимизирующего негативные факторы.

Методы исследования: анализ научных исследований, посвящённых различным вопросам, связанным с готовностью учителя к применению мобильных технологий в профессиональной деятельности.

Научная новизна статьи состоит в определении роли, которую играет готовность учителя к широкому использованию мобильных устройств и приложений в образовательной деятельности в дальнейшей модернизации российской школы.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о готовности педагога к использованию мобильных устройств и приложений в профессиональной деятельности как существенном факторе дальнейшей модернизации отечественной системы основного общего и среднего общего образования.

Практическая значимость определяется выявлением основных аспектов влияния готовности учителя к использованию мобильных технологий в учебно-воспитательном процессе на дальнейшую модернизацию школьного образования в нашей стране.

Существенным аспектом реализации т.н. концепции BYOD (англ. – BYOD – bring your own device – принеси с собой своё устройство) в образовательном пространстве современной школы является изменение представлений обучающихся об образовательном потенциале их личных мобильных устройств и ряда приложений [10; 11].

Вышесказанное представляется особенно актуальным для периода развития российской школы, охватывающего период с 2020 по 2022 г. В связи с активной реализацией различных форм дистанционного обучения, обусловленных пандемией COVID-19, всё больше педагогов-исследователей и практиков уделяют внимание реализации данной концепции в образовательном процессе [2; 5; 6; 8; 11; 12]. Многие школы становятся инновационными площадками по освоению мобильных технологий в образовательной практике. Это дало возможность многим учителям оценить результативность интеграции мобильных технологий в образовательный процесс.

При этом широкое использование мобильных устройств и приложений в учебно-воспитательном процессе сопряжено с рядом объективных проблем (табл. 1).

Как видим, достаточный уровень готовности учителей к использованию мобильных технологий будет способствовать полной ликвидации одной из охарактеризованных выше проблем и, скорее всего, частичной – ряда других.

В свою очередь, развитие у современного учителя готовности к широкому применению мобильных устройств и приложений в ходе осуществления профес-

Таблица 1

Проблемы, сопутствующие интеграции мобильных технологий в образовательный процесс

№	Группы	Проблемы
1.	Социальные	С введением форм организации обучения, подразумевающих применение мобильных технологий, могут быть согласны не все участники образовательного процесса
2.		Иметь в своём распоряжении достаточно мощные мобильные устройства могут не все обучающиеся
3.	Технические	В связи с недостаточной технической оснащённостью конкретных образовательных организаций могут возникнуть существенные затруднения в ходе передачи информации как между мобильными устройствами участников образовательного процесса, так и с мобильных устройств – на ноутбуки или стационарные компьютеры
4.		Существование платных приложений, некоммерческие аналоги которых трудно или невозможно найти
5.		Системные требования ряда приложений могут затруднять их использование на существенной части устройств
6.		Трудности с одновременной зарядкой нескольких устройств, разрядившихся в ходе занятия
7.		Технические характеристики устройств и степень оснащённости ОО не всегда позволяют эффективно осуществлять общее управление устройствами и контентом на них в ходе групповой работы
8.	Педагогические	Неготовность ряда учителей воспринимать мобильные устройства, не как замену учебнику, но как полнофункциональный мобильный компьютер
9.		Трудности, связанные с планированием учебных занятий, предусматривающих использование мобильных устройств и приложений, в идеале их применение должно быть не только уместным, но и необходимым
10.		Трудности, возникающие при организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса в ходе учебных занятий [9; 13]
11.	Физиологические	Возможный вред зрению учащихся как результат длительной работы с мобильными устройствами

сиональной деятельности подразумевает необходимый уровень сформированности у него ряда качеств (табл. 2).

Таблица 2

Качества педагога, составляющие его готовность к применению мобильных технологий в профессиональной деятельности

№	Категории	Качества
1.	Специальные	Умение разрабатывать программы и проекты, в т.ч. при помощи мобильных устройств
2.		Готовность к освоению новых технологий
3.		Умение выявлять причины ошибок, возникших в ходе собственной деятельности, и устранять их
4.		Способность анализировать результаты собственной деятельности
5.	Личностные	Стрессоустойчивость
6		Работоспособность
7.		Готовность к поиску и реализации нестандартных решений [14, с. 49]

Таким образом, степень готовности современного педагога к широкому применению мобильных технологий в профессиональной деятельности тесно связана с наличием у него осознанной потребности к введению инноваций в образовательный процесс, а также со способностью к активному поиску и реализации нестандартных способов и методов.

В свою очередь, готовность учителя к педагогическим инновациям представляет собой комплексное явление. На современном этапе разработки данной проблемы можно с определённой долей уверенности говорить о том, что она основывается на трёх ключевых элементах (табл. 3).

Таблица 3

Элементы готовности педагога к внедрению педагогических инноваций

№	Элемент	Характеристика
1.	Когнитивный	Подразумевает знание педагогическим работником сущности мобильных технологий, их конкретных возможностей, могущих быть реализованными на учебных занятиях по его предмету
2.	Мотивационно–ценностный	Наличие у педагога осознанного стремления к широкому использованию мобильных технологий в своей профессиональной деятельности
3.	Деятельностный	Развитый комплекс умений и навыков, связанных с применением мобильных технологий в ходе педагогического процесса [11; 13; 15]

Важнейшим аспектом готовности педагога к широкому использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности является его психологическая готовность.

В структуре психологической готовности одной из ключевых характеристик является личностная мотивационная готовность. Её сформированность подразумевает наличие у педагога осознанного стремления к совершенствованию методического и педагогического процесса обучения, а также достаточного уровня развития ряда личностных качеств [4, с. 50].

После рассмотрения основных составляющих готовности современного педагога к широкому использованию мобильных технологий в образовательном процессе представляется возможным говорить о трёх уровнях её развития (табл. 4).

Таблица 4

Уровни развития готовности педагога к использованию мобильных технологий

№	Уровень	Характеристика
1.	Низкий	Педагог имеет общее представление о мобильных технологиях, но при этом пассивно и настороженно относится к широкому использованию возможностей мобильных устройств и приложений в образовательном процессе, не проявляет осознанного стремления к их освоению
2.	Средний	Учителем осознаётся значимость интеграции мобильных технологий в учебно-воспитательный процесс. Имеется достаточно развитая система знаний, умений и навыков, связанных с их использованием, но применяются они преимущественно в стандартных условиях. Педагог стремятся к освоению мобильных технологий, но часто недостаточно активен в этом смысле [1; 6; 8]
3.	Высокий	Использование педагогом мобильных технологий в ходе осуществления профессиональной деятельности характеризуется высокой методологической культурой. Система знаний, умений и навыков, связанных с их активным применением, развита в полном объёме, активно применяется на практике. Педагог обнаруживает осознанное стремление к саморазвитию, самоанализу, характеризуется развитыми рефлексивными способностями [12, с. 296]

Таким образом, наличие у педагога среднего, а особенно высокого уровня готовности к использованию мобильных технологий в образовательном процессе позволяет:

– развивать у учащихся комплекс умений и навыков, связанных с активным поиском нестандартных решений в учебной и других видах деятельности;

– организовать активное и многомерное освоение содержания дисциплины учениками;

– мотивировать школьников к межличностному взаимодействию в условиях урочной, внеурочной и внешкольной активности;

– обеспечить эффективное использование инновационных форм организации учебно-воспитательного процесса [2; 5; 7; 10].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в условиях интенсификации модернизационных процессов, фиксирующихся во всех сферах жизни российского общества, существенно актуализируются проблемы, связанные с информатизацией системы образования.

При этом усиливается влияние мобильных технологий на организацию и ход учебно-воспитательного процесса.

Это, в свою очередь, способствует возрастанию важности ряда вопросов, связанных с готовностью учителей российских школ использовать мобильные устройства и приложения в профессиональной деятельности.

Внедрение в школах различных форм дистанционного обучения в 2020–2021 гг. позволило многим отечественным педагогам оценить результативность интеграции мобильных технологий в образовательный процесс.

Охарактеризованные выше тенденции естественным образом способствовали более чёткому обозначению комплекса объективных проблем, связанных с внедрением таких технологий.

Решению этих проблем может в значительной степени поспособствовать повышение уровня готовности педагогов к широкому использованию мобильных устройств и приложений.

Развитая готовность учителя к использованию мобильных технологий в ходе профессиональной деятельности подразумевает наличие у него некоторых личностных качеств. В их числе следует отметить стрессоустойчивость, работоспособность, готовность к поиску и реализации нестандартных решений.

Связана она также с определённым уровнем развития специальных качеств современного педагога. Среди них умение разрабатывать программы и проекты при помощи мобильных устройств, готовность к освоению новых технологий, а равно и умение выявлять и устранять ошибки в собственной деятельности, способность к анализу её результатов.

Наиболее значимым аспектом готовности современного учителя к широкому использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности является психологическая готовность.

В структуре последней ведущее место занимает личностная мотивационная готовность.

Степенью выраженности охарактеризованных компонентов определяется наличие у педагога низкого, среднего или высокого уровня готовности к широкому использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности.

Наличие у педагога среднего или высокого уровня готовности к использованию таких технологий в процессе позволяет развивать у учащихся комплекс умений и навыков, связанных с активным поиском нестандартных решений в учебной и других видах деятельности, организовать активное и многомерное освоение содержания дисциплины учениками, мотивировать школьников к активизации межличностного взаимодействия в условиях урочной, внеурочной и внешкольной активности, а также обеспечивать эффективное использование инновационных форм организации образовательного процесса.

Библиографический список

1. Носова Л.А., Павлова Т.А. Исследование готовности педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности в период модернизации образования в России. *E–Scio.* 2019; № 6 (33): 396 – 403.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика:* учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. Сибагатуллина А.Р., Степанова Г.А. Инновационная образовательная среда как фактор развития готовности педагогов к профессиональной деятельности. *Вестник Академии энциклопедических наук.* 2020; № 1 (38): 58 – 63.
4. Любанец И.И. Использование BYOD-технологии в образовательном процессе. *Вестник Донецкого педагогического института.* 2017; № 3: 47 – 51.
5. Гузь Ю.А. Эффективное использование мобильных приложений и планшетов в обучении иностранному языку. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2017; № 4: 59 – 62.
6. Карабельская И.В. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика.* Серия: экономика. Педагогические науки. 2017; № 1 (19): 127 – 131.
7. Остапенко Р.И. Преподавание дисциплин информационного цикла с помощью BYOD. *Перспективы Науки и Образования.* Международный научный журнал. 2017; № 5: 66 – 73.
8. Петрова А.С., Афанасьева О.В., Левкина Н.Н. Информатизация образования: проблемы и перспективы. *Педагогика.* 2017; № 11 (21): 39 – 41.
9. Раскина И.И., Круглова Н.А. Использование мобильных устройств на уроках математики и информатики. *Актуальные проблемы обучения информатике и математике в современной школе:* материалы Международной научно–практической интернет-конференции. Москва: МПГУ, 2019: 732 – 739.
10. Чикова О.А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2020; Т 2; № 3 (73): 22 – 39.
11. Горбушин А.Г. Использование технологии BYOD (bring your own device) в образовательном процессе. *Актуальные проблемы современной науки:* Сборник статей Международной научно-практической конференции. Москва: Научный Центр «Аэтерна», 2014: 58 – 60.
12. Садыкова О.П., Петров А.А. Рефлексивный компонент в концептуальной модели образовательного процесса в высшей школе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 68-2: 295 – 297.
13. Стариченко Б.Е. Педагогический подход к оценке результативности использования ИКТ в решении образовательных задач. *Педагогическое образование в России.* 2018; № 8: 153 – 162.
14. Татаринов К.А., Бовкун Л.Е. Мобильные технологии в образовании. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2020; Т. 9; № 3 (32): 47 – 50.
15. Голицина И.Н., Половникова Н.Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании. *Образовательные технологии и общество.* 2011; № 1: 241 – 251.

References

1. Nosova L.A., Pavlova T.A. Issledovanie gotovnosti pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya k innovacionnoj deyatel'nosti v period modernizacii obrazovaniya v Rossii. *E-Scio.* 2019; № 6 (33): 396 – 403.
2. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
3. Sibagatullina A.R., Stepanova G.A. Innovacionnaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya gotovnosti pedagogov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Akademii `enciklopedicheskih nauk.* 2020; № 1 (38): 58 – 63.
4. Lyubanec I.I. Ispol'zovanie BYOD-tehnologii v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta.* 2017; № 3: 47 – 51.
5. Guz' Yu.A. `Effektivnoe ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij i planshetov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2017; № 4: 59 – 62.
6. Karabel'skaya I.V. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, `ekonomika.* Seriya: `ekonomika. Pedagogicheskie nauki. 2017; № 1 (19): 127 – 131.
7. Ostapenko R.I. Prepodavanie disciplin informacionnogo cikla s pomosch'yu BYOD. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya.* Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2017; № 5: 66 – 73.
8. Petrova A.S., Afanas'eva O.V., Levkina N.N. Informatizaciya obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Pedagogika.* 2017; № 11 (21): 39 – 41.
9. Raskina I.I., Kruglova N.A. Ispol'zovanie mobil'nyh ustrojstv na urokah matematiki i informatiki. *Aktual'nye problemy obucheniya informatike i matematike v sovremennoj shkole:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Moskva: MPGU, 2019: 732 – 739.
10. Chikova O.A. Cifrovaya transformaciya soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2020; T 2; № 3 (73): 22 – 39.
11. Gorbushin A.G. Ispol'zovanie tehnologii BYOD (bring your own device) v obrazovatel'nom processe. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki:* Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Nauchnyj Centr «A`eterna», 2014: 58 – 60.
12. Sadykova O.P., Petrov A.A. Refleksivnyj komponent v konceptual'noj modeli obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 68-2: 295 – 297.
13. Starichenko B.E. Pedagogicheskij podhod k ocenke rezul'tativnosti ispol'zovaniya IKT v reshenii obrazovatel'nyh zadach. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2018; № 8: 153 – 162.
14. Tatarinov K.A., Bovkun L.E. Mobil'nye tehnologii v obrazovanii. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2020; T. 9; № 3 (32): 47 – 50.
15. Golicina I.N., Polovnikova N.L. Mobil'noe obuchenie kak novaya tehnologiya v obrazovanii. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo.* 2011; № 1: 241 – 251.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 37.035 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-207-209

Grevtseva G.Ya., *Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Ethnocultural Education, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia), E-mail: yakupovna@rambler.ru*

Bastanar I.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Postgraduate and Doctoral Studies, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia), E-mail: aspirant@chgaki.ru*

Panin D.Yu., *postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "South Ural State Humanitarian Pedagogical University" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: p.d.y@mail.ru*

FORMATION OF PROFESSIONAL PATRIOTISM AS A FACTOR OF INDIVIDUAL SOCIALIZATION. The article considers the essence and meaning of the concepts of "patriotism", "professional patriotism", "socialization". The types of patriotism, including professional patriotism, are singled out. Methodological approaches to the formation of professional patriotism (systemic, acmeological, integrative-activity, competence), structural components of the process of formation of professional

patriotism of university students, pedagogical conditions for the formation of professional patriotism as a factor of socialization are determined. Particular attention is paid to the socio-cultural and socio-cultural environment, its role in the formation of professional patriotism; socialization and design activities. The results of a survey of students about the essence of the concept under study (professional patriotism) are presented.

Key words: **value, patriotism, professionalism, professional patriotism, socialization, design, project, professional activity.**

Г.Я. Гревцева, *д-р пед. наук, проф., Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск, E-mail: yakupovna@rambler.ru*
И.М. Баштанар, *канд. пед. наук, доц., зав. аспирантуры и докторантуры Челябинского государственного института культуры и искусств, г. Челябинск, E-mail: aspirant@chgaki.ru*
Д.Ю. Панин, *аспирант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: p.d.y@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА КАК ФАКТОРА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрена сущность и значение понятий «патриотизм», «профессиональный патриотизм», «социализация». Выделены типы патриотизма, в том числе профессиональный патриотизм. Определены методологические подходы к формированию профессионального патриотизма (системный, акмеологический, интегративно-деятельностный, компетентностный), структурные компоненты процесса формирования профессионального патриотизма студентов вуза, педагогические условия формирования профессионального патриотизма как фактора социализации. Особое внимание уделяется социокультурной и социально-культурной среде, ее роли в формировании профессионального патриотизма; социализации и проектировочной деятельности. Представлены результаты опроса студентов о сущности изучаемого понятия (профессиональный патриотизм).

Ключевые слова: **ценность, патриотизм, профессионализм, профессиональный патриотизм, социализация, проектирование, проект, профессиональная деятельность.**

Изменения, которые происходят в социокультурном пространстве, в жизнеустроении, актуализируют проблему формирования и обогащения феномена профессионального патриотизма личности. Важно приблизиться к пониманию многомерности феномена «профессиональный патриотизм», чтобы перейти на новый уровень развития отношений в современном российском обществе. Воспитание у будущего специалиста гражданственности, гражданского долга, гражданской позиции, нравственности как элементов гражданской культуры имеет особое значение.

Цель статьи – выявить педагогические условия формирования профессионального патриотизма как фактора социализации личности.

Основные задачи статьи: уточнить педагогическую трактовку понятия «профессиональный патриотизм»; выявить педагогические подходы к формированию профессионального патриотизма как фактора социализации; определить комплекс педагогических принципов, обусловливающих эффективность приобщения студентов к ценности культуры – профессиональный патриотизм.

Научная новизна состоит в том, что определен комплекс теоретико-методологических подходов к изучению проблемы; определены педагогические условия формирования профессионального патриотизма как фактора социализации.

Теоретическая значимость статьи: уточнена сущность понятия «профессиональный патриотизм»; определены структурные компоненты процесса формирования профессионального патриотизма студентов вуза.

Методы исследования. Анализ, синтез сравнение, систематизация и обобщение опыта по исследуемой проблеме, наблюдение, беседа, анкетирование, самооценка.

Обращаясь к ключевому понятию исследования «профессиональный патриотизм», рассмотрим понятие «патриотизм», его связь с профессионализмом – «высоким мастерством, глубоким овладением профессией, качественным профессиональным исполнением» [11]. Профессионализм – социальный, культурный феномен. Развивается наука, появляются новые профессии в трансформирующемся обществе, меняются приоритеты у молодежи.

Появляется необходимость обновления знаний в условиях цифровой среды. Общество нуждается в мобильных, творческих, ответственных, компетентных специалистах – патриотах, преданных Отечеству. Профессионализм включает когнитивный, психологический, аксиологический, эмоционально-волевой элементы. Профессионал обладает знаниями, умениями, нравственным сознанием, профессиональными ценностями (чувство долга, совесть, честь, достоинство). Профессионализм человека проявляется в гражданско-патриотической деятельности и влияет на динамику социальных процессов в современном обществе.

В понятие «патриотизм» вкладывалось различное содержание в зависимости от исторических этапов развития общества. Учеными понятие «патриотизм» рассматривается как высшее чувство, проявление активной деятельности, источник существования и развития, ценностно-мотивационное ядро человека культуры, гражданина, патриота [3, с. 76–77]; моральный принцип [6]; «как сознание, отношение» [3, с. 80]. Таким образом, в исследованиях выделяются психологический, духовный, ценностный, воспитательный и познавательный аспекты.

Анализ литературы показал, что проблема формирования профессионального патриотизма имеет междисциплинарный и многоаспектный характер. В исследованиях отражают государственный, российский, гражданский, региональный и другие типы патриотизма. Мы выделяем профессиональный патриотизм, характеризующий человека, преданного своей профессии, готового служить Отечеству ради его процветания. Профессиональный патриотизм, по мнению ученых (А.Н. Вырщиков [3], М.Б. Кусмарцев [3], Л.А. Мельникова [6], П.Е. Суслонов [6], А.Н. Нюдюрмагомедов [7], М.А. Савзиханова [7], Л.А. Саенко [8], Н.П. Устинова [10] и др.), – «ценностная психологическая установка индивида и особое состояние сознания, связанные с любовью к Родине» [6, с. 102]; «сущностная компетенция профессионализма, устойчивая позиция педагога» [7, с. 66]. Общим для определений является указание на связь «профессионального патриотизма» с ценностными установками личности. Профессиональный патриотизм – это ценность культуры. Содержательная наполняемость профессионального патриотизма представляется через отдельные идеи, такие, например, как «профессионализм», «патриотическая позиция», «профессиональная направленность», профессиональное мастерство», «компетентность», «профессиональное поведение» и другие.

Профессиональный патриотизм – система ценностей, реализуемая в многообразных формах проявления профессиональной компетентности. «Формирование профессионального патриотизма – это сложный систематизированный процесс, в результате которого у выпускников сложится четкое представление о выбранной профессии и желание успешной реализации в своем деле» [8, с. 204]. Специалист (педагог, дизайнер, дирижер, хореограф, артист, офицер, юрист и т.д.), характеризующийся наличием профессионального патриотизма, знает значимость и ценность образования, профессии, вкладывает свою душу, включается в инновационную деятельность, осваивает новые педагогические технологии, получает удовлетворение от своего труда. Для эффективного формирования исследуемого качества мы применили комплекс подходов: системный, акмеологический, интегративно-деятельностный, компетентностный.

Системный подход (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.) обеспечивает комплексное исследование проблемы формирования профессионального патриотизма как фактора социализации личности в образовательном пространстве вуза, позволяет рассматривать данный процесс как педагогическую систему.

Акмеологический подход (Е.П. Бочарова, А.В. Кирьякова, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова и др.) позволяет планировать индивидуальную траекторию развития, проектировать этапы продвижения от одной вершины к другой. «Акмеологический подход создает условия человеку как личности, индивидуальности, субъекту жизнедеятельности в процессе непрерывного образования» [2].

Интегративно-деятельностный подход (Е.О. Галицких, С.И. Глухих, Н.В. Ипполитова и др.) обеспечивает выбор средств, форм и методов профессиональной деятельности; дает возможность использовать межпредметные связи, интеграцию деятельности субъектов образовательного процесса, определить перспективы совершенствования процесса формирования профессионального патриотизма.

Компетентностный подход (В.И. Байденко, А.С. Белкин, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и др.) позволяет разрешать проблемы, решать текущие задачи, осваивать инновационные технологии, исследовательскую, проектировочную, коммуникативную и другие компетенции, систему ценностных отношений.

Процесс формирования профессионального патриотизма связан с внешними и внутренними факторами (движущие силы), которые могут выступать в единстве. Факторы и условия взаимодействуют, выражается это в действиях. К педагогическим условиям формирования профессионального патриотизма ученые относят «качественную профориентационную работу, современную материально-техническую базу профессионального образовательного учреждения, участие студентов в конкурсах профессионального мастерства, социальное партнёрство образовательного учреждения и производства, реализацию дуального обучения, поддержку семьи в профессиональном выборе» [8, с. 204]; включение студентов в разнообразные виды деятельности; использование возможностей педагогиче-

ской акмеологии, валеологии, эргономики, синергетики; сетевое взаимодействие с целью обмена передового опыта практической деятельности; реализацию программ повышения квалификации («Я – профессионал», «Моя профессия», «Программа роста» и другие).

Социокультурная среда является важнейшим условием формирования профессионального патриотизма, обеспечивающим освоение смыслов, ценностей, компетенций. Под влиянием среды каждый включается в созидательную деятельность. Следуя трактовке понятия «социально-культурная среда», М.И. Банникова [1] отмечаем, что формирование профессионального патриотизма в среде вуза происходит с учетом специфики конкретной образовательной организации, а также внешних факторов, стимулирующих освоение ценностей профессии.

В социокультурной и социально-культурной среде каждый обучающийся социализируется, преодолевая препятствия, решая проблемы. «Социализацию мы рассматриваем как процесс становления личности, формирования гражданско-патриотических качеств, который характеризуется постепенным усвоением личностью требований общества, государства, существующего права, нравственных норм отношений» [4, с. 18]. Выделены особенности социализации личности: «становление зрелого человека; организация деятельности как высшей формы активности и самостоятельности человека; создание условий для мотивации успеха; организация процесса саморазвития, самообразования и самосовершенствования» [5, с. 18].

Педагогическое проектирование сегодня – один из важнейших видов деятельности студентов. С.Б. Синецкий, выделяя культурную сущность социализации, определяет ключевые параметры успешности овладения технологией проектной деятельности: «способность к анализу ситуации, четкому формулированию проблемы, к генерации жизнеспособной проектной идеи, к технологичному описанию процесса проектирования, к определению ясных и недвусмысленных критериев эффективности (успешности) проекта и т.д.» [9, с. 42–43].

Студенты 1 курса заочного отделения (культурологический факультет, группа 102 СКД) Челябинского государственного института культуры на учебном занятии представляли разработанные и реализованные проекты. Особый интерес вызвали у слушателей проекты студентов, работающих в домах культуры, музее, библиотеке. Получил высокую оценку проект «История одного экспоната». Все авторы демонстрируют профессионализм, компетентность, патриотизм; проявляют способности к самостоятельным действиям; риску.

В развернувшейся беседе о личностных качествах учащиеся (студенты творческих специальностей) отмечают, что профессиональный патриотизм проявляется в профессиональной деятельности, в выполнении профессионального долга, добросовестном труде, преданности своей профессии. Среди необходимых качеств выделяют патриотическую позицию, независимость убеждений, ответственность, креативность. Сравнивая ответы студентов 1 курса дневного и заочного отделения, пришли к выводу: 1. Профессиональный патриотизм определяют как ценность культуры, элемент профессиональной культуры, компонент профессиональной компетентности. 2. Патриотами себя считают 95% слушателей. 3. Высокий рейтинг таких общечеловеческих ценностей, как семья, труд, образование, безопасность, здоровье, любовь. Большинство опрошенных считают, что профессиональный патриотизм способствует успешной социализации личности в социокультурном пространстве.

Таким образом, для развития общества необходимы высоконравственные профессионалы, компетентные в сфере деятельности, преданные своей профессии, творческие и ответственные граждане – патриоты Отечества. Самообразование – составная часть культурного и профессионального развития личности, его успешности.

Библиографический список

1. Банников М.И. Патриотическое воспитание курсантов в социально-культурной среде военного вуза. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2019.
2. Бочарова Е.П. Акмеологический подход к образованию. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке.* 2008; № 4: 5 – 10.
3. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе*: монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
4. Гревцева Г.Я., Дуранов М.Е. Гражданско-патриотическое воспитание: философский аспект. *Теория и практика социогуманитарных наук.* 2019; № 4 (8): 11 – 21.
5. Литвак Р.А., Котлярова И.О. Акмеологический подход к социализации личности в социокультурном образовательном пространстве. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017; № 4: 10 – 18.
6. Мельникова Л.А., Суслонов П.Е. Профессиональный патриотизм как основа патриотического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России. *Перспективы науки и образования.* 2013; № 5: 101 – 103.
7. Нюдюрмагомедов А.Н., Савзиханова, М.А. Профессиональный патриотизм как компетенция педагога. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2014; № 2: 65 – 68.
8. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодежи. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 203 – 205.
9. Синецкий С.Г. Основополагающие идеи для преподавания предметов социопроектного цикла в рамках профиля «Управление проектом». *Инновации в системе высшего образования*: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Челябинск, 2016: 42 – 46.
10. Устинова Н.П. Формирование профессионально ориентированного патриотизма студентов оборонных специальностей. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки.* 2019; Т. 21, № 64: 36 – 42.
11. Кураков Л.П., Кураков В.Л., Кураков *Экономика и право*: словарь-справочник. Москва: Вуз и школа. А.Л. 2004.

References

1. Bannikov M.I. Patrioticheskoe vospitanie kursantov v social'no-kul'turnoj srede voennogo vuza. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2019.
2. Bocharova E.P. Akmeologicheskij podhod k obrazovaniyu. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke.* 2008; № 4: 5 – 10.
3. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve*: monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
4. Grevceva G.Ya., Duranov M.E. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie: filosofskij aspekt. *Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk.* 2019; № 4 (8): 11 – 21.
5. Litvak R.A., Kotlyarova I.O. Akmeologicheskij podhod k socializacii lichnosti v sociokul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2017; № 4: 10 – 18.
6. Mel'nikova L.A., Suslonov P.E. Professional'nyj patriotizm kak osnova patrioticheskogo vospitaniya kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2013; № 5: 101 – 103.
7. Nyudyurmagomedov A.N., Savzihanova, M.A. Professional'nyj patriotizm kak kompetenciya pedagoga. Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014; № 2: 65 – 68.
8. Saenko L.A., Himich Zh.G. Usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u obuchayuschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 203 – 205.
9. Sineckij S.G. Osnovopolagayuschie idei dlya prepodavaniya predmetov socioproektnogo cikla v ramkah profilya «Upravlenie proektom». *Innovacii v sisteme vysshego obrazovaniya*: materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk, 2016: 42 – 46.
10. Ustinova N.P. Formirovanie professional'no orientirovannogo patriotizma studentov oboronnyh special'nostej. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki.* 2019; T. 21, № 64: 36 – 42.
11. Kurakov L.P., Kurakov V.L., Kurakov *`Ekonomika i pravo*: slovar'-spravochnik. Moskva: Vuz i shkola. A.L. 2004.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 37 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-209-212

***Ippolitova N.V.**, Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Vocational and Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia)*
***Kachalova L.P.**, Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia)*
***Pererva O.Yu.,** senior lecturer, Department of Folk Choral Singing, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia)*

PROFESSIONAL PATRIOTISM IN THE STRUCTURE OF ITS GENERAL CLASSIFICATION. The article considers such concepts as “patriotism”, “environmental patriotism”, “professional patriotism”, “ethnic patriotism”, etc. The authors classified patriotism on several grounds – content, scope and object. Various positions regarding the essence of patriotism are analyzed, on the basis of which patriotism was singled out as a phenomenon, as an activity and as a combination of personal qualities. The authors foresee the distinction between national and state patriotism, reveal the problem and content of “extreme patriotism”. Particular attention is

paid to the consideration of the phenomenon of "professional patriotism", as a kind of patriotism, which differs from other types in the way of formation. The described classification is presented in a complex way in the form of a figure, which reflects the content components and the object of patriotism.

Key words: **patriotism, types of patriotism, object of patriotism, classification of patriotism, structure of patriotism.**

***Н.В. Ипполитова**, д-р пед. наук, проф., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск*
***Л.П. Качалова**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск*
***О.Ю. Перерва**, доц., Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПАТРИОТИЗМ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕЙ ЕГО КЛАССИФИКАЦИИ

В статье рассмотрены такие понятия, как «патриотизм», «экологический патриотизм», «профессиональный патриотизм», «этнический патриотизм» и др. Авторами проведена классификация патриотизма по нескольким основаниям – содержание, сфера и объект. Проанализированы различные позиции относительно сущности патриотизма, на основе которых был выделен патриотизм как явление, как деятельность и как сочетание личностных качеств. Авторы разграничивают понятия национального и государственного патриотизма, раскрывают проблему и содержание крайнего» патриотизма. Особое внимание уделено рассмотрению феномена «профессиональный патриотизм» как разновидности патриотизма, который отличается от других видов способом формирования. Описанная классификация представлена комплексно в виде рисунка, где отражены содержательные компоненты и объект патриотизма.

Ключевые слова: **патриотизм, виды патриотизма, объект патриотизма, классификация патриотизма, структура патриотизма.**

Патриотизм как педагогический феномен не является новым. Однако в последнее время вопросы, связанные с формированием патриотизма, приобретают большую актуальность и новое звучание. В каждую историческую эпоху по-разному толковали данный термин. Различное понимание патриотизма обусловлено особенностями политической, экономической и социальной жизни в тот или иной период. Также огромное влияние на содержание термина «патриотизм» оказывало и географическое расположение государства, национальный состав. Проведя анализ политических трактатов разных авторов и научно-исследовательских трудов, можно выделить несколько позиций (направлений) относительно содержания патриотизма, которые могут быть положены в основу классификации патриотизма.

Цель статьи – провести классификацию патриотизма посредством анализа сущности и содержания патриотизма, раскрытых в трудах мыслителей прошлых лет и современности.

Основные задачи статьи – рассмотреть сущность «патриотизм»; провести классификацию патриотизма; показать, что профессиональный патриотизм является разновидностью патриотизма.

Научная новизна определяется выявлением зависимости между сущностью патриотизма и классификацией патриотизма, между понятиями «патриотизм» и «профессиональный патриотизм».

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации материала по проблеме классификации патриотизма; определении сущности профессионального патриотизма.

Методы исследования: анализ, синтез и обобщение передового педагогического опыта в области исследований педагогического феномена «патриотизм».

Приступая к исследованию проявлений патриотизма в современных условиях, отметим, что в многочисленных изысканиях советского периода осуществлялась в основном классификация патриотизма по типам. Признание каких-либо его разновидностей, как правило, не допускалось по причине того, что это могло быть какое-то отклонение, деформация истинного социалистического патриотизма. В основе формулирования позиции относительно патриотизма заложено стремление каждого участника общества изменить условия жизни в стране к лучшему, небезразличие к модернизации государства, нацеленность на развитие государства. Каждый человек по-разному может демонстрировать свои чувства патриотизма, вкладывать разный смысл. Следовательно, в зависимости от того, что закладывается в основу патриотизма у большинства членов общества, нами выделены следующие направления понимания сущности патриотизма, которые позволяют провести первую его классификацию.

Первую позицию можно сформулировать как возвышенно-эмоциональную. Данная точка зрения родилась на основе анализа понятий патриотизм в трудах митрополита Иллариона, Н.О. Лосского, И.А.Ильина, Н.А.Бердяева. Согласно мнению данных деятелей, патриотизм определен «через чувство любви к Родине». На основе вышесказанного можем выделить *эмоциональный патриотизм*.

Вторая позиция основана на побуждении к действию. Патриот должен не просто любить свое Отечество, а стремиться жить и действовать только во благо своему государству, отсюда складывается словосочетание «служить Отечеству». Сторонники данной позиции (М.П. Бузский, А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев) позволяют нам говорить о таком виде патриотизма, как *деятельностный*.

Первая и вторая позиция основана на личностных качествах человека.

В основе третьей позиции лежит определение патриотизма через призму общественного явления, сложившегося под влиянием политической и экономической обстановки. Данная позиция сформирована на основе анализа уровня общественного и государственного развития в тот или иной период времени, особое место отводится характеристики политической жизни общества (правящей верхушки). Данный патриотизм можно назвать *государственным*, так как формируется в результате активного взаимодействия гражданского общества с государственными институтами.

Четвертая позиция основана на понимании патриотизма как духовного явления общества. Патриотизм представлен как проявление общественного сознания, основанного на менталитете психики различных обществ. В данном случае мы говорим о таком виде патриотизма, как *духовный патриотизм*.

Тем самым можно сделать вывод о том, что третья и четвертая позиции рассматривают патриотизм как явление.

Согласно пятой позиции можно выделить *личностный патриотизм*. Центральное место в данном патриотизме занимает личность. От того, насколько личность человека развита и активна, зависит формирование качеств, присущих защитнику своего Отечества. Только совокупность четко сформированных интеллектуально-нравственных, духовных, деятельностно-творческих качеств позволит воспитать истинного гражданина (патриота). В данном случае термин «гражданин» и «патриот» используются как синонимы. Содержание данной позиции ярко раскрыто в трудах Г. Флоровского, он обосновал патриотизм как культурное творчество на грани собственных сил.

Сторонники шестой позиции, так же как и пятой, в ее основе рассматривают личность. Содержание патриотических качеств личности связывается с религиозным началом, традициями, историческими корнями. В данном случае патриотизм рассматривается как неотъемлемое условие для развития в человеке духовных качеств. Такой вид патриотизма можно назвать *личностно ориентированным*.

Седьмая позиция толкует патриотизм как качество личности, выраженное в особом отношении к определенному виду профессиональной деятельности, в служении Отечеству путем честного и ответственного труда. Данный патриотизм можно определить как *профессиональный*. Седьмая позиция в отличие от предыдущих рассматривает патриотизм как проявление любви к Родине через призму профессиональной деятельности (Л.А. Саенко, Ж.Г. Химич). Сам патриотизм здесь понимается как важнейший фактор развития личности, самовыражения личности в той или иной профессиональной сфере и деятельности.

Существует множество классификации профессионального патриотизма (в зависимости от содержания, объекта и т.д.), но следует отметить, что формирования патриотизма начинается еще юных лет (семья, школа), однако профессиональный патриотизм может быть сформирован только в профессиональных образовательных организациях. Привить чувство любви к профессии и гордости за нее можно только в рамках образовательного процесса путем раннего вовлечения студентов в выбранную ими специальность.

Вышеуказанная классификация патриотизма проведена в зависимости от сущностного понимания.

В основе второй классификации можно определить объект. Объект – это то, по поводу чего возникает то или иное отношение, таким образом, в качестве объекта патриотизма можно выделить страну, конкретную сферу, время.

Так, в зависимости от пространственно-территориальной характеристики распространения патриотизма принято выделять:

- общероссийский патриотизм – проявление чувства любви к государству в целом, Отечеству;
- региональный – проявление любви к своему региону, области. Выделение регионального патриотизма обусловлено формой государственного устройства. В данном случае объектами патриотизма выступают отдельные регионы (области, земли, города и т.д.). В каждом государстве они могут называться по-разному, но одинаково то, что такой патриотизм везде называется *местным патриотизмом*. Данный вид патриотизма очень важен в масштабах всей страны, так как он служит основой для становления государственного патриотизма. Но при этом не стоит забывать, что нужно соблюдать меру, так как гипертрофированное чувство любви к своему субъекту (малой Родине) может привести к негативным взглядам (крайним формам патриотизма).

В зависимости от направления на совершенствование конкретной сферы (среды) Отечества выделяют политический, экономический, социальный, культурный, природный (экологический) патриотизм и т.д.

<table>
<tr><th colspan="8">Виды патриотизма</th></tr>
<tr><th colspan="2">По содержанию</th><th colspan="6">По объекту</th></tr>
<tr><td>1</td><td>эмоциональный патриотизм</td><td rowspan="7">По пространственно-территориальной характеристике распространения патриотизма</td><td>Общероссийский</td><td rowspan="7">По направлению совершенствования конкретной сферы (среды) Отечества</td><td>Политический патриотизм</td><td rowspan="7">По временной характеристике патриотизма</td><td>культурно-исторический патриотизм</td></tr>
<tr><td>2</td><td>деятельностный патриотизм</td><td rowspan="6">региональный</td><td>Экономической патриотизм</td><td rowspan="6">политико-идеологический патриотизм</td></tr>
<tr><td>3</td><td>государственный патриотизм</td><td>Социальный патриотизм</td></tr>
<tr><td>4</td><td>духовный патриотизм</td><td>Культурный патриотизм</td></tr>
<tr><td>5</td><td>личностный патриотизм</td><td rowspan="3">Природный (экологический патриотизм)</td></tr>
<tr><td>6</td><td>личностно-ориентированный патриотизм</td></tr>
<tr><td>7</td><td>профессиональный патриотизм</td></tr>
</table>

Рис. 1. Классификация патриотизма

Экологический патриотизм является сравнительно новым понятием [5].

В экологических проблемах природное и социальное переплетены. Они дополняют друг друга, выступают основой патриотического. Об этом писал И.А. Ильин: «Родина есть духовная жизнь моего народа; в то же время она есть совокупность творческих созданий этой жизни; и, наконец, она объемлет и все необходимые условия этой жизни – и культурные, и политические, и материальные (и хозяйство, и территорию, и природу)» [2, с. 47]. Защита и приумножение природных богатств должны стать предметом постоянной заботы государства, стоящего на страже интересов граждан России.

С учетом временной характеристики патриотизма можно выделить культурно-исторический патриотизм, политико-идеологический патриотизм, направленный на определенный образ будущего Отечества и т.д.

Государственный патриотизм связан с таким видом патриотизма, как культурно-исторический, который проявляется в чувстве гордости за свою культуру, традиции и обычаи. Данный патриотизм основан на выявлении всего самого лучшего в истории государства. Культурно-исторический патриотизм полностью не исследован и требует тщательного анализа. Говоря о нашем государстве и сформированности чувства культурно-исторического патриотизма граждан России, следует отметить, что гордость наших граждан объяснима, так как невозможно назвать какую-либо область, где не было бы русских деятелей.

Многие авторы предлагают ввести в оборот следующие термины: «этнический патриотизм», «национальный патриотизм», «русский патриотизм».

Этнический патриотизм – это сложившееся устойчивое чувство любви к своему народу, убежденность в возможности в возвышении такой любви посредством личных качеств человека.

По факту существования «русского патриотизма» есть разногласия, так как возможно ли в многонациональном государстве говорить о русском патриотизме, не приведет ли к отрицательному пониманию, к национализму и террору. Таким образом, нам открыто говорят о том, чтобы русские не были патриотами. Хотя известный демократ Н.Г. Чернышевский писал: «... Каждый народ отличается от других особым языком и особым национальным патриотизмом» [4, с. 15].

На основе анализа содержания трудов авторов различных периодов можно сделать вывод о том, что патриотизм является неотъемлемым этапом в развитии российской гуманитарной мысли. Данный вывод складывается, несмотря на существование «крайнего патриотизма», который призывает к возвышению одной нации над другой, стремлению представить национальное самосознание лишь в качестве духовного выражения, своеобразного и далеко не высшего по уровню развития цивилизации и культуры Запада.

Современное толкование разных видов патриотизма характеризуется многообразием, отсутствием единого подхода. Все это объясняется разным толкованием сущности, содержания и структуры патриотизма.

На основе вышеизложенного нами представлена классификация патриотизма (рис. 1).

Таким образом, патриотизм – это добровольно принимаемая позиция индивидов, являющаяся неотъемлемым элементом формирования гражданского общества. Это определяет патриотизм как универсальную норму, регулирующую любые отношения, интересы или деятельность лишь в одном направлении: в возможности всего этого соотноситься с самобытностью, что и понимается как чувство и образ Родины.

Перспектива исследований в этой области видится в классификации патриотизма, выявлении новых его видов, определении новых подходов в формировании патриотизма у молодого поколения.

В науке нет единых подходов к классификации патриотизма. Критериями классификации патриотизма являются объект, субъект и содержание патриотизма, раскрываемые в трудах различных исследователей и мыслителей. В настоящее время патриотизм как явление рассматривается с различных точек зрения, что приводит к появлению новых его видов. Одной из разновидностей патриотизма является профессиональный патриотизм, который отличается от всех иных видов не только содержанием, но и формой и условиями становления, так как он формируется не на всех этапах жизни, а только в рамках получения профессионального образования.

Библиографический список

1. Егоров М.А. Современный патриотизм: сущность, содержание, классификация. *Конструктивные педагогические заметки*. 2017; № 5-2 (7): 78 – 90.
2. Ильин И.А. *Путь духовного обновления*. Москва, 2003.
3. Лутовинов В.И., Радионов Е.Г. *Патриотическое воспитание молодежи в современных условиях: проблемы и направления их решения*. Москва: ВУ, 1995.
4. Семенкова С.Н. Влияние психологических факторов на проявление патриотизма. *Актуальные вопросы современной науки*. 2015; № 42: 139 – 148.
5. Пономарев В.Н., Ремизов И.Н., Онищенко В.Л. Экологический патриотизм как фактор консолидации российского общества. *Научное наследие Ф.А. Щербины: казачество и история Кавказа*: сборник материалов XX Международной научно-практической конференции: Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ. Краснодар, 2020: 139 – 146.
6. Рочняк Е.В., Баталин Р.А. Основные классификации патриотизма и «лжепатриотизма». *Вестник Донецкого национального университета*. Серия Б: Гуманитарные науки. 2021; № 3: 139 – 146.
7. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 203–205.
8. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Проблемы формирования ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 3 (78): 191 – 195.
9. Трифонов Ю.Н. Проявления и искажения патриотизма: теоретико-методологический аспект. *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе*. 2015; № 3 (15): 241 – 249.
10. Химич Ж.Г. Сущность профессионального патриотизма в современном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 159 – 160.

References

1. Egorov M.A. Sovremennyj patriotizm: suschnost', soderzhanie, klassifikaciya. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki*. 2017; № 5-2 (7): 78 – 90.
2. Il'in I.A. *Put' duhovnogo obnovleniya*. Moskva, 2003.
3. Lutovinov V.I., Radionov E.G. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennyh usloviyah: problemy i napravleniya ih resheniya*. Moskva: VU, 1995.
4. Semenkova S.N. Vliyanie psihologicheskih faktorov na proyavlenie patriotizma. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki*. 2015; № 42: 139 – 148.

5. Ponomarev V.N., Remizov I.N., Onischenko V.L. `Ekologicheskij patriotizm kak faktor konsolidacii rossijskogo obschestva. *Nauchnoe nasledie F.A. Scherbiny: kazachestvo i istoriya Kavkaza*: sbornik materialov XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: Akademiya marketinga i social'no-informacionnyh tehnologij – IMSIT. Krasnodar, 2020: 139 – 146.
6. Rochnyak E.V., Batalin R.A. Osnovnye klassifikacii patriotizma i «Izhepatriotizma». *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta*. Seriya B: Gumanitarnye nauki. 2021; № 3: 139 – 146.
7. Saenko L.A., Himich Zh.G. Usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u obuchayuschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 203-205.
8. Saenko L.A., Himich Zh.G. Problemy formirovaniya cennostnogo otnosheniya studentov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 3 (78): 191 – 195.
9. Trifonov Yu.N. Proyavleniya i iskazheniya patriotizma: teoretiko-metodologicheskij aspekt. *Modeli, sistemy, seti v `ekonomike, tehnike, prirode i obschestve*. 2015; № 3 (15): 241 – 249.
10. Himich Zh.G. Suschnost' professional'nogo patriotizma v sovremennom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 159 – 160.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-212-214

***Ippolitova N.V.**, Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Vocational and Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, (Shadrinsk, Russia)*
***Solomatina G.N.**, Doct. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Defectology and Special Psychology (Krasnodar, Russia), E-mail: g_solomatina@mail.ru*
***Chukovskiy A.M.**, postgraduate, Department of Pedagogy of Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: Artemius_1996@mail.ru*

FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL PATRIOTISM AMONG PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS. The article considers the essence and meaning of the concept of "professional patriotism". The essence of professional patriotism and its features, which are manifested in the commitment to the interests of a particular profession, are determined; involvement in the problems of the professional community; the involvement of the employee in solving the problems of the organization, the team, not only on a material basis, but also on a gratuitous basis; willingness to devote a lot of personal time in solving problems of the organization, the team; pride in belonging to this profession. The work reveals significant differences in the teaching profession, features of professional patriotism of a teacher: the teacher's possession of socially significant personal qualities that contribute to positive interaction with others; the teacher's love for children, for society, for the state; civil liability of the teacher; high level of education, wide erudition of the teacher; high degree of empathy; diligence.

Key word: **patriotism, professional patriotism, pedagogical activity, teacher.**

***Н.В. Ипполитова**, д-р пед. наук, проф., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск*
***Г.Н. Соломатина**, д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: g_solomatina@mail.ru*
***А.М. Чуковский**, аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: Artemius_1996@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассмотрена сущность и значение понятия «профессиональный патриотизм». Определена сущность профессионального патриотизма и его особенности, которые проявляются в приверженности интересам определенной профессии; вовлеченности в проблемы профессионального сообщества; включенности работника в решение задач организации, коллектива не только на материальной, но и на безвозмездной основе; готовности уделять много личного времени при решении проблем организации, коллектива; гордости за принадлежность к данной профессии. Учитывая существенные отличия педагогической профессии, выделены особенности профессионального патриотизма педагога: обладание педагогом социально значимыми личностными качествами, способствующими позитивному взаимодействию с окружающими; любовь педагога к детям, обществу, государству; гражданская ответственность педагога; высокий уровень образованности, широкая эрудиция педагога; высокая степень эмпатии; трудолюбие.

Ключевые слова: **патриотизм, профессиональный патриотизм, педагогическая деятельность, педагог.**

Современный период развития России характеризуется социальными, политическими и экономическими преобразованиями, которые ориентирует систему высшего педагогического образования на повышение его качества. В профессиональном педагогическом образовании основным приоритетом является достижение студентами высокого уровня компетентности и профессионализма, учитывая потребности, интересы и возможности студентов. Современный выпускник должен обладать такими личностными качествами, которые позволили бы ему быть способным к жесткой конкуренции на рынке труда [5].

Однако следует учитывать, что педагог является не только транслятором знаний, но и оказывает воспитательное воздействие на подрастающее поколение. Одним из направлений воспитательной работы в образовательном учреждении является гражданско-патриотическое воспитание. Поэтому педагог должен иметь сформированную гражданскую, патриотическую позицию, которая воздействует на учеников без навязывания собственной позиции. В связи с чем, по мнению Г.Я. Гревцевой, в круг воспитательных задач педагога по патриотическому воспитанию входит воздействие на поступки учеников через личный пример управления собственными эмоциями, трансляцию своей жизненной позиции, через гражданственный облик, профессиональную и личностную культуру. Эти и многие другие качества педагога способствуют формированию гражданственных и патриотических качеств подрастающего поколения [2; 3; 4].

Патриотическая позиция педагога реализуется через профессиональную деятельность, эффективность которой напрямую зависит от его гражданского облика, социально-нравственного развития, возможности осуществлять гражданственно-патриотическое воспитание. Эти качества необходимо формировать в высшем учебном заведении у студентов, осваивающих профиль подготовки «Педагогическое образование».

Цель статьи – выделить особенности формирования профессионального патриотизма у студентов педагогического вуза.

Основные задачи статьи: рассмотреть понятия «профессиональный патриотизм», «профессионализм», определить наиболее значимые задачи формирования профессионального патриотизма у студентов педагогического вуза.

Научная новизна определяется выявлением зависимости между понятиями «профессионализм» и «профессиональный патриотизм».

Теоретическая значимость статьи: систематизация материала по формированию профессионального патриотизма у студентов педагогического вуза.

Методы исследования: анализ, сопоставление, синтез и обобщение педагогического опыта по формированию профессионального патриотизма у студентов педагогического вуза.

В современной литературе профессиональный патриотизм рассматривается с разных точек зрения. Так, например, С.В. Балыко рассматривает профессиональный патриотизм как потребность личности в проявлении социально значимых, мотивированных и высокоморальных профессиональных компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность специалиста [1]. В данном определении делается акцент на мотивационной составляющей профессионального патриотизма.

Л.А. Мельникова, П.Е. Суслонов определяют профессиональный патриотизм с точки зрения деятельного подхода как некий рычаг управления личностью, мотивации к своей профессии и повышения преданности к собственной профессиональной деятельности [6].

Л.А. Саенко, Ж.Г. Химич, рассматривая проблему профессионального патриотизма, подчеркивают чувственную составляющую этого термина: чувства любви к выбранной профессии и гордости за предпочтённый род деятельности. Именно эти чувства определяют стремление к совершенствованию получаемых профессиональных компетенций. Авторы подчеркивают альтруистическую направленность профессионального патриотизма, когда студенты выбирают профессию не из материальных выгод, а руководствуясь желанием самореализо-

ваться, получать духовное удовлетворение при профессиональной реализации, тем самым совершенствовать сферу своей профессиональной деятельности, что способствует развитию государства в целом [8; 9]. Кроме того, авторами подчеркивается, что патриот – это не тот, кто рассуждает о любви к Родине и ничего не делает, а тот, кто своим каждодневным честным и ответственным трудом «служит» Родине.

В работе Л.Ф. Мамедовой, А.Н. Томилина представлено понимание профессионального патриотизма как некое специфическое личностное качество специалиста – конкурентоспособного, высокопрофессионального, которое позволяет ему использовать профессиональные компетентности, преданность к избранной профессии для плодотворной деятельности во имя родины, общества, профессионального сообщества. По мнению авторов, отличительной особенностью профессионального патриотизма является стремление специалиста оставаться в профессии в течение всей жизни [5].

Анализ терминов «профессиональный патриотизм», представленный в современной научной литературе, позволяет выделить следующие его особенности [7, 10]:

– приверженность интересам определенной профессии;
– вовлеченность в проблемы профессионального сообщества;
– включенность работника в решение проблем организации, коллектива не только на материальной, но и на безвозмездной основе;
– готовность уделять много личного времени при решении проблем организации, коллектива;
– гордость за принадлежность к данной профессии.

Педагогическая профессия имеет существенные отличия от других профессий, которые определяют сущность профессионального патриотизма педагога.

Прежде всего, педагогическая профессия направлена на взаимодействие с большим числом людей, которое способствует преобразованию, воспитанию, становлению личности. Круг общения педагога составляют ученики, их родители, члены педагогического сообщества. Поэтому профессиональный патриотизм педагога заключается в обладании социально значимыми личностными качествами, способствующими позитивному взаимодействию с окружающими.

Вторая особенность педагогической профессии, определяющей специфику профессионального патриотизма, заключается в любви к детям, обществу, в осознании того, что дети – будущее любого государства. Именно любовь к детям составляет основу педагогического призвания как склонности к педагогической профессии и осознания способности к осуществлению педагогической деятельности. У студентов педагогического вуза формируется первоначальный педагогический опыт, самооценка собственных педагогических возможностей.

Высокое чувство долга и особая, прежде всего, гражданская ответственность педагога являются еще одной особенностью, отражающей сущность профессионального патриотизма лиц педагогической профессии; поскольку педагог должен сформировать у подрастающего поколения систему нравственных, гражданских, патриотических ценностей – идентичность с российским обществом. Преподаваемые дисциплины, внеурочная деятельность педагога становятся средством формирования перечисленных качеств личности обучающихся, средством самовоспитания, саморазвития, самообразования, что определяет продуктивность деятельности педагога.

Еще одна особенность профессионального патриотизма педагога заключается в высоком уровне образованности, широкой эрудиции, что определяется, с одной стороны, необходимостью знаний о специфике развития обучающегося в разные возрастные периоды, возрастных закономерностях, психологических особенностях взрослых и специфике общения с широкой аудиторией для обеспечения эмоционального и психологического контакта с учениками, их родителями, членами профессионального сообщества. С другой стороны, педагог должен в полной мере владеть предметным содержанием преподаваемых дисциплин с целью передачи обучающимся системы знаний, формирования умений и навыков данной предметной области. Помимо этого, педагог должен достаточно хорошо ориентироваться в общественных, гражданских и патриотических областях жизни государства и мира для формирования гражданско-патриотической направленности обучающихся.

Педагог также должен обладать высокой степенью эмпатии: проявлять терпимость к особенностям поведения учеников, детям с ограниченными возможностями здоровья, к обучающимся разных национальностей. Эмпатийное поведение учителя является образцом для подражания. Он должен стать некоторым эталоном гуманистического отношения и общения с окружающими, что создает в классе особый микроклимат, способствующий установлению дружеских, доброжелательных взаимоотношений, а в дальнейшем позволит выпускникам осуществлять морально-психологическую готовность взаимодействовать с различными социальными институтами.

Еще одной особенностью профессионального патриотизма педагога является трудолюбие, в связи с тем, что профессия педагога поглощает свободное время при подготовке к урокам, проверке тетрадей, проведении внеурочных мероприятий. Поэтому любовь к педагогической профессии является главной составляющей профессионального патриотизма.

В целях выявления отношения студентов к феномену «профессиональный патриотизм» было проведено пилотажное исследование. Количество респондентов – 265 студентов ряда вузов: Шадринского государственного педагогического университета, Кубанского государственного университета, Челябинского государственного института культуры.

Пилотажное исследование, проведенное в разных регионах (г. Шадринск, г. Краснодар, г. Челябинск) среди студентов педагогических направлений подготовки, показало, что студенты вкладывают в понятие «профессиональный патриотизм» следующие дефиниции: патриот, профессионал, труд на благо Родины, честный труд.

Практические все студенты (95%) отметили, что педагоги, работающие в настоящее время в школе, проявляют «профессиональный патриотизм», что выражается в большой ответственности перед обществом за результаты своего труда; постоянной необходимости повышения квалификации. Отмечая особенности профессионального патриотизма работников образовательных учреждений, студенты обратили внимание на высказывание педагогов о низкой заработной плате. В связи с этим только 62% опрошенных студентов планируют работать после окончания обучения в высшем учебном заведении по психолого-педагогическому направлению подготовки. При этом социально значимые качества личности педагогов, такие как эмпатия, трудолюбие, студентами не были отмечены.

Перспективы исследований видятся в разработке и апробации программы формирования профессионального патриотизма у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Таким образом, профессиональный патриотизм рассматривается как качество личности педагога, затрагивающее мотивационную, чувственную и деятельностную сферы. К особенностям профессионального патриотизма педагогического профиля относятся обладание педагогом социально значимыми личностными качествами, способствующими позитивному взаимодействию с окружающими; любовь педагога к детям, обществу, государству; гражданская ответственность педагога; высокий уровень образованности, широкая эрудиция педагога; высокая степень эмпатии; трудолюбие. Преподаватели высших учебных заведений педагогического профиля должны проводить специальную воспитательную работу по формированию профессионального патриотизма у студентов – будущих педагогов.

Библиографический список

1. Балыко С.В. *Развитие военно-профессионального патриотизма специалистов в морских вузах*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2007.
2. Гревцева Г.Я. К вопросу о профессиональном патриотизме педагога. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2019; № 4 (46): 20 – 30.
3. Гревцева Г.Я. Рефлексивная деятельность как условие воспитания профессионального патриотизма. *Вестник ЮУрГУ.* Серия: Образование. Педагогические науки. 2020; № 1: 35 – 43.
4. Гревцева Г.Я. Роль рефлексивной деятельности в развитии патриотизма профессионально ориентированной направленности у студентов. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2020; № 4 (28): 88 – 93.
5. Мамедова Л.Ф., Томилин А.Н. Сущностные положения феномена «Профессиональный патриотизм». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79).
6. Мельникова Л.А., Суслонов П.Е. Профессиональный патриотизм как основа патриотического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России. *Перспективы науки и образования*. 2013; № 5: 101 – 103.
7. Нюдюрмагомедов А.Н., Савзиханова М.А. Профессиональный патриотизм как компетенция педагога. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2014; № 3 (28): 65 – 68.
8. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 203 – 205.
9. Химич Ж.Г. Сущность профессионального патриотизма в современном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 159 – 161.
10. Устинова Н.П. Формирование профессионально ориентированного патриотизма студентов оборонных специальностей. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2019; № 64: 36 – 42.

References

1. Balyko S.V. *Razvitie voenno-professional'nogo patriotizma specialistov v morskih vuzah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2007.
2. Grevceva G.Ya. K voprosu o professional'nom patriotizme pedagoga. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2019; № 4 (46): 20 – 30.
3. Grevceva G.Ya. Refleksivnaya deyatel'nost' kak uslovie vospitaniya professional'nogo patriotizma. *Vestnik YuUrGU.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2020; № 1: 35 – 43.

4. Grevceva G.Ya. Rol' refleksivnoj deyatel'nosti v razvitii patriotizma professional'no orientirovannoj napravlennosti u studentov. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2020; № 4 (28): 88 – 93.
5. Mamedova L.F., Tomilin A.N. Suschnostnye polozheniya fenomena «Professional'nyj patriotizm». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79).
6. Mel'nikova L.A., Suslonov P.E. Professional'nyj patriotizm kak osnova patrioticheskogo vospitaniya kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 5: 101 – 103.
7. Nyudyurmagomedov A.N., Savzihanova M.A. Professional'nyj patriotizm kak kompetenciya pedagoga. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2014; № 3 (28): 65 – 68.
8. Saenko L.A., Himich Zh.G. Usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u obuchayuschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 203 – 205.
9. Himich Zh.G. Suschnost' professional'nogo patriotizma v sovremennom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 159 – 161.
10. Ustinova N.P. Formirovanie professional'no orientirovannogo patriotizma studentov oboronnyh special'nostej. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2019; № 64: 36 – 42.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 37 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-214-216

Karaulov M.A., *postgraduate, Bunin Yelets State University (Russia), E-mail: maxkaraulov@mail.ru*

MODEL OF FORMATION OF READINESS FOR EMPLOYMENT OF FUTURE TEACHERS. The article finds solutions to the problem of effective employment of bachelor graduates in the direction of "Pedagogical education". The article substantiates the model of formation of readiness for employment of future teachers. This model is a system consisting of methodological, target, content, technological, criteria-diagnostic, effective and determination blocks. A feature of the model is that it is based on individual-group support for the process of formation and development of readiness for employment of future teachers. The implementation of this model was carried out through the introduction into the educational activities of the Bunin Yelets State University of the program "My Career" in 2020-2022. The study involved 156 4th year undergraduate students. The effectiveness of the model and program was statistically confirmed using the Kruskal-Wallis test for independent samples.

Key words: **employment, readiness for employment, pedagogical education, students, model of formation of readiness for employment of future teachers.**

М.А. Караулов, *аспирант, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: maxkaraulov@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Данная статья посвящена поиску решений проблемы эффективного трудоустройства выпускников-бакалавров по направлению «Педагогическое образование». В статье обоснована модель формирования готовности трудоустройства будущих педагогов. Она представляет собой систему, состоящую из методологического, целевого, содержательного, технологического, критериально-диагностического, результативного и детерминационного блоков. Особенностью модели является то, что она базируется на индивидуально-групповом сопровождении процесса формирования и развития готовности к трудоустройству будущих педагогов. Реализация данной модели осуществлялась посредством внедрения в образовательную деятельность Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина программы «Моя карьера» в 2020–2022 гг. В исследовании принимали участие 156 студентов 4 курса бакалавриата. Эффективность модели и программы подтверждена статистически на основе использования критерия Краскала-Уоллиса для независимых выборок.

Ключевые слова: **трудоустройство, готовность к трудоустройству, педагогическое образование, студенты, модель формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов.**

Проблема трудоустройства выпускников является системным показателем эффективности экономики и высшего образования, тем самым данная проблема является крайне актуальной для образовательной практики, прежде всего в аспекте подготовки конкурентоспособных выпускников.

Основываясь на данные Росстата за 2015–2019 гг., можно увидеть, что в зависимости от направления подготовки разным выступает уровень трудоустройства. Так, наиболее синхронизированным является медицинский кластер «высшее образование – организации и предприятия». В зоне риска находится педагогический кластер: при том, что по количеству выпускников – будущих педагогов система высшего образования находится в тройке лидирующих отраслей: ежегодно трудоустраиваются только 90% выпускников, из них по специальности работает около 80% [1]. Эти данные свидетельствуют о недостаточной эффективности трудоустройства будущих педагогов.

Среди факторов, обусловливающих высокий уровень трудоустройства выпускников, а значит, и высокий уровень эффективности системы «экономика – высшее образование», выделяются как внешние (социальные, экономические и т.д.), так и внутренние, обусловленные, по мнению Е.Р. Дахиной, возрастными особенностями студенческой молодежи [2, с. 11–12]. Мы считаем, что квинтэссенцией внешних и внутренних факторов трудоустройства является готовность выпускника к данному процессу как деятельности. Внутренняя составляющая данного феномена связана с тем, что готовность к трудоустройству является устойчивой характеристикой личности, представляющей собой предрасположенность индивида к осуществлению активных действий по трудоустройству и актуализации имеющегося личностного и профессионального потенциала для обеспечения результативности данного процесса с субъективной позиции.

Внешняя составляющая готовности к трудоустройству выражается в том, что данное психологическое новообразование может быть результатом стихийного стечения обстоятельств, а может быть результатом целенаправленной управляемой деятельности. В этой связи нами была предпринята попытка разработки модели формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов и ее апробация через соответствующую программу деятельности.

Следовательно, целью данной статьи является описание и анализ модели формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов. Данная цель детализирована в виде конкретных задач. Во-первых, планируется обосновать разработанную модель формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов. Во-вторых, необходимо обзорно представить программу формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов, которая позволит реализовать данную модель в образовательном процессе. В-третьих, существенным является анализ результатов внедрения существующей модели и программы формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что разработанная модель базируется на индивидуально-групповом сопровождении процесса формирования и развития готовности к трудоустройству будущих педагогов.

Теоретическая значимость обусловлена тем, что представленная модель и педагогические условия содействуют совершенствованию профессиональной компетентности профессорско-преподавательского корпуса в части формирования готовности студентов – будущих педагогов к трудоустройству.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что разработанные модель, программа и педагогические условия могут быть использованы в организации образовательного процесса в вузе и обеспечивать повышение аккредитационного показателя по трудоустройству выпускников.

Модель формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов представляет собой структурно-функциональную систему, состоящую из методологического, целевого, содержательного, технологического, критериально-диагностического, результативного и детерминационного блоков.

Методологический блок определяет особенности организации практической деятельности по формированию готовности к трудоустройству будущих педагогов и состоит из методологических подходов и принципов. Ведущими методологическими подходами в данной деятельности выступают системный, деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный, социокультурный, аксиологический. Ориентация на установки данных методологических подходов обусловлена следующими обстоятельствами.

Прежде всего, ввиду того, что готовность к трудоустройству является характеристикой личности выпускника, интегрирующей комплекс качеств и установок, их формирование является системной задачей. Неслучайно в научной литературе отмечается, что профессиональное самоопределение трансформируется в готовность к трудоустройству и профессиональную идентичность, что, в конечном счете, выступает фундаментом профессиональной готовности и профессиональной компетентности зрелого специалиста (Н.С. Пряжников [3], Л.Б. Шнейдер [4; 5]). В этом аспекте методологически точным в проектируемой деятельности является системный подход.

Деятельностный подход указывает на необходимость использования в процессе формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов максимально практико-ориентированного инструментария. Компетентностный подход позволяет установить связи между планированием профессионального будущего и профессиональным развитием в разрезе педагогической специальности.

Личностно ориентированный подход в этом исследовании является центральным, поскольку сфера обсуждаемых вопросов – готовность к трудоустройству с последующим фактом трудоустройства по специальности – сфера личностного выбора, от которого зависит и удовлетворенность жизнью индивида, и эффективность его деятельности как члена профессионального сообщества.

Безусловно, поскольку факторы, детерминирующие трудоустройство выпускников, связаны не только с экономическими, но и с социокультурными аспектами жизнедеятельности общества (социальный статус профессии, культурные традиции и т.д.), то для проектируемой деятельности особым потенциалом обладает социокультурный подход. В переложении данных идей на ментальный уровень адекватным является обращение к аксиологическому подходу.

В рамках данных методологических подходов в модели формирования готовности к трудоустройству мы выделяем пять ключевых принципов: целостного изучения педагогического явления, в данном случае – готовности к трудоустройству; субъектности деятельности как необходимости учета изменений прежде всего на индивидуальном уровне; конвертируемости ценностей как возможности переориентации ценностного аспекта профессиональной деятельности на уровне субъекта деятельности; практикоориентированности как требования к формированию практических аспектов трудоустройства выпускников; вариативного сочетания индивидуальных и групповых форм организации образовательного процесса как способа достижения результата данной деятельности при различных стратегиях (осознаваемых и неосознаваемых) планирования студентами профессионального будущего.

Целевой блок модели содержит цель и задачи деятельности по формированию готовности к трудоустройству будущих педагогов.

Содержательный блок модели представлен конструктом феномена готовности к трудоустройству будущих педагогов. На основе анализа структуры готовности к деятельности (В.Л. Бозаджиев [6], М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [7], О.М. Краснорядцева [8]), готовности к трудоустройству (Е.Р. Дахина [2], Т.А. Михайлова, Я.С. Габриелян [9]) в качестве компонентов содержания определены следующие: профессиональная мотивация, профессиональные намерения, профессиональная идентичность, знания и умения, связанные с процессом трудоустройства, рефлексивно-волевые качества.

Технологически блок представляет собой систему этапов, методов и форм организации образовательного процесса по достижению ключевой цели – формирование готовности к трудоустройству будущих педагогов. Данная деятельность как процесс этапизирована. В частности, выделяются 3 этапа: диагностический, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Основные задачи диагностического этапа – выявить уровни сформированности компонентов готовности к трудоустройству будущих педагогов, определить основные стратегии планирования профессионального будущего и спланировать на основе полученных данных деятельность по формированию готовности к трудоустройству.

Деятельностный этап представлен системой последовательного применения методов и форм организации образовательного процесса. Следует отметить, что в качестве ключевого принципа реализации данной технологии выступает вариативное сочетание групповых и индивидуальных форм организации образовательного процесса. Данный принцип особенно важен, поскольку студенты могут проецировать на себя различные стратегии планирования профессионального будущего. При том что ряд мероприятий может успешно обеспечивать формирование инструментальных компонентов, например, таких как знания и умения, связанные с процессом трудоустройства, в других случаях требуются точечные решения, необходимые при функционировании в сознании студентов специфических стратегий трудоустройства и планирования профессионального будущего, отклоняющихся от норм (работа как таковая, работа по специальности).

В предлагаемой технологии используется форма индивидуального образовательного маршрута (индивидуальной образовательной траектории) – перспективный план профессионального роста. Этот инструмент позволяет планировать индивидуальную и групповую деятельность студентов, также является инструментом самомотивации и рефлексии готовности к трудоустройству.

В заявленной технологии используются практико-ориентированные методы. Метод тренинга позволяет эффективно решать задачи развития и корректировки профессиональной мотивации, профессиональных намерений, профессиональной идентичности, рефлексивно-волевых качеств. В рамках данной модели упор делается на использование в ходе тренингов проективных диагностических методик.

Диалогические методы в форме встреч, бесед, пресс-конференций, экскурсий с выпускниками, педагогами и руководителями образовательных организаций обладают важным стимулирующим свойством и эффективно влияют на профессиональную мотивацию, профессиональные намерения, профессиональную идентичность студентов. Особенно стоит выделить индивидуальные беседы, в том числе и в режиме онлайн, позволяющие оказывать консультативную поддержку студентам, испытывающим затруднения с выбором профессиональной деятельности по специальности или имеющим трудности с осуществлением процесса трудоустройства (психологические, коммуникативные).

Кейс-метод, метод деловых игр способствуют формированию знаний и умений, связанных с процессом трудоустройства, развитию профессиональной идентичности, корректировке и закреплению профессиональных намерений студентами.

Рефлексивно-оценочный этап нацелен на осуществление рефлексии студентами готовности к трудоустройству, проведение и изучение внешней оценки уровня сформированности компонентов готовности.

Критериально-диагностический блок представлен критериями (мотивационный, проектировочный, идентификационный, познавательно-операционный и рефлексивно-волевой), уровнями сформированности готовности к трудоустройству (низкий, средний, высокий), а также диагностическим инструментарием: методика «Мотивы педагогической профессии» Т.Н. Сильченковой, изучение статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецова, коммуникативный контроль М. Шнайдера, индивидуальная мера выраженности рефлексивности А.В. Карпова; опросники «Профессиональные намерения» Л.Н. Кабардовой, профессиональной идентичности А.А. Озериной, «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана; тестирование; анализ конкретных ситуаций и т.д.

Результативный блок представлен следующим итогом: сформированная готовность студентов к трудоустройству по педагогической специальности.

Детерминационный блок содержит совокупность педагогических условий, обеспечивающих реализацию данной модели в образовательном процессе вуза. К данным условиям относятся следующие: повышение социального статуса, престижа педагогической профессии, культивирование ценностей педагогической деятельности; формирование и развитие педагогической идентичности студентов посредством включения их в различные институализированные и неформальные профессиональные педагогические сообщества; вариативное сочетание различных видов деятельности студентов, индивидуальных и групповых форм для развития готовности к трудоустройству.

Реализация данной модели осуществлялось посредством внедрения в образовательную деятельность вуза программы «Моя карьера». Опытно-экспериментальной площадкой выступил Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. Программа в экспериментальном режиме была реализована в период 2020–2022 гг. Всего в исследовании приняли участие 156 студентов 4 курса бакалавриата по направлению «Педагогическое образование».

На диагностическом этапе реализации программы были оценены компоненты готовности к трудоустройству студентов, а также выявлены характерные стратегии. 23,5% испытуемых продемонстрировали «сильную» стратегию трудоустройства. Для данной стратегии характерны высокие показатели по всем критериям, ярко выраженное намерение работать по специальности. 54,7% испытуемых продемонстрировали «нейтральную» стратегию трудоустройства. При данной стратегии, как правило, в дефицитарной зоне находятся профессиональные намерения (планируют работать по специальности, однако не имеют четкого представления о необходимых действиях для осуществления трудоустройства, профессиональное будущее достаточно размыто) и профессиональная идентичность (зачастую навязанная либо мораторий). В целом отмечается достаточно высокий уровень конвертируемости профессиональных ценностей: эта группа студентов при возможности и сопутствующих более выгодных условиях изменит свой профессиональный выбор. 21,8% студентов продемонстрировали «слабую» стратегию трудоустройства. Данная стратегия представлена двумя вариантами: либо студент изначально не имел профессиональных намерений работать по специальности (отдается предпочтение в пользу семьи, бизнеса, другой деятельности, в том числе в сфере креативных индустрий), либо в целом испытывает трудности при определении профессионального будущего.

Для экспериментального обоснования программы и модели были определены контрольная (76 студентов, завершивших освоение программы бакалавриата в 2021 году) и экспериментальная (80 студентов, завершивших освоение программы бакалавриата в 2022 году) группы студентов. Для статистической обработки данных применялся критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок. На диагностическом этапе реализации программы различий между группами установлено не было ($H_{эмп}$ = 0,012).

Также по результатам данного этапа был разработан план мероприятий для реализации на деятельностном уровне, причем индивидуальное сопровождение предполагалось осуществлять для 24 студентов экспериментальной группы из числа тех, кто продемонстрировал «слабую» стратегию трудоустройства либо «нейтральную» стратегию при моратории профессиональной идентичности. Индивидуальное сопровождение осуществлялось с согласия студентов. 7 выявили нежелание участвовать в индивидуальном сопровождении. Для всех участников экспериментальной группы были разработаны перспективные планы профессионального роста.

Деятельностный этап реализации программы «Моя карьера» включал в себя комплекс мероприятий: 3 тренинга, нацеленных на развитие профессиональной мотивации, 2 тренинга – на изучение и корректировку профессиональных намерений, 4 тренинга – на развитие профессиональной идентичности, 3

тренинга – на получение опыта применения копинг-стратегий на собеседовании, 2 конфликтологических тренинга; 12 встреч с выпускниками, педагогами и руководителями образовательных организаций; 5 деловых игр, связанных с процессом трудоустройства, развитием профессиональной идентичности, корректировкой и закреплением профессиональных намерений студентами.

На рефлексивно-оценочном этапе была проведена повторная диагностика и сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп. «Сильная» стратегия трудоустройства выявлена у 27,4% студентов контрольной группы и 39,5% студентов экспериментальной группы, «нейтральная» – у 56,3% контрольной и 58,0% экспериментальной групп, «слабая» – у 16, 3% контрольной и 1,5% экспериментальной групп.

Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок показал существенные различия между контрольной и экспериментальной группами ($H_{эмп}$ = 5,724).

Таким образом, проведенное исследование доказало эффективность разработанной модели формирования готовности трудоустройства будущих педагогов.

Тем самым цель статьи по описанию и анализу модели формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов успешно решена.

Библиографический список

1. *Трудоустройство выпускников образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования.* Available at: /https://rosstat.gov.ru/labour_force
2. Дахина Е.Р. *Педагогические условия формирования готовности выпускников вузов к трудоустройству*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2017.
3. Пряжников Н.С. *Психологический смысл труда*: учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2010.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции. *Мир психологии*. 2001; № 1: 64–78.
5. Шнейдер Л.Б. *Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг*: учебное пособие. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.
6. Бозаджиев В.Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010; № 7: 98 – 99.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск, 1976.
8. Краснорядцева О.М. *Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности*. Барнаул, 1998.
9. Михайлова Т.А., Габриелян Я.С. Формирование готовности к трудоустройству у студентов вузов. *Педагогика и просвещение*. 2020; № 4: 86 – 95.

References

1. *Trudoustrojstvo vypusknikov obrazovatel'nyh organizacij srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya.* Available at: /https://rosstat.gov.ru/labour_force
2. Dahina E.R. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti vypusknikov vuzov k trudoustrojstvu*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2017.
3. Pryazhnikov N.S. *Psihologicheskij smysl truda*: uchebnoe posobie. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: MOD`EK, 2010.
4. Shnejder L.B. Professional'naya identichnost' i pamyat': opyt geneticheskoj rekonstrukcii. *Mir psihologii*. 2001; № 1: 64-78.
5. Shnejder L.B. *Professional'naya identichnost': teoriya, `eksperiment, trening*: uchebnoe posobie. Moskva: MPSI; Voronezh: MOD`EK, 2004.
6. Bozadzhiev V.L. K voprosu o psihologicheskoj gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; № 7: 98 – 99.
7. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk, 1976.
8. Krasnoryadceva O.M. *Osobennosti professional'nogo myshleniya v usloviyah psihodiagnosticheskoj deyatel'nosti*. Barnaul, 1998.
9. Mihajlova T.A., Gabrielyan Ya.S. Formirovanie gotovnosti k trudoustrojstvu u studentov vuzov. *Pedagogika i prosveschenie*. 2020; № 4: 86 – 95.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-216-218

***Kosacheva V.O.,** teacher, Department of Foreign Languages and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: VOKosacheva@fa.ru*

THE USE OF GAMIFICATION METHODS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY ANNOTATION. The article studies the use of actual gamified learning tools (gamification, educational process) in modern conditions for students in higher educational institutions. Gamification is considered as a method of improving the process of forming students' language skills with the help of game elements. The article provides a general definition of the term "gamification" and presents general data on the use of gaming tools in non-gaming areas, where game elements are used to motivate and provide novelty to tasks, promote the development of dialogic speech, thirst for research and obtaining better results. The use of gamified means of teaching foreign languages by increasing the level of motivation allows students to feel a direct connection between the studied material and the real conditions of its use.

Key words: **gamification, educational process, game technologies, game, foreign language.**

***В.О. Косачева,** преп., Департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: VOKosacheva@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена изучению вопроса использования актуальных геймифицированных средств обучения (геймификации, или игрофикации образовательного процесса) в современных условиях для студентов в высших учебных заведениях. Геймификация рассматривается как метод улучшения процесса формирования языковых навыков у студентов с помощью игровых элементов. В статье приведено общее определение термина «геймификация» и представлены общие данные использования игровых средств в неигровых сферах, где применяются игровые элементы для мотивации и предоставления задачам новизны, содействия развитию диалогической речи, жажды исследований и получения лучших результатов. Использование геймифицированных средств обучения иностранным языкам путем повышения уровня мотивации позволяет студентам чувствовать непосредственную связь между изученным материалом и реальными условиями его использования.

Ключевые слова: **геймификация, учебный процесс, игровые технологии, игра, иностранный язык.**

Насущная потребность поиска путей повышения эффективности подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях России диктует необходимость дальнейшего совершенствования подходов и методов компьютерно-опосредованного общения, включая дистанционное и электронное обучение как его разновидности. Поэтому дискуссии вокруг повышения уровня цифровой компетентности сотрудников вуза, их дидактического знания и новых подходов к созданию контента в формате электронного обучения, поощрения преподавателей к развитию культуры сотрудничества и обмена опытом использования новых цифровых платформ и учебных инструментов продолжают набирать обороты как на зарубежных, так и отечественных научных территориях.

При этом в существующей ситуации с COVID-19 в мире в целом и в России в частности, когда работа в аудиториях стала ограниченной, когда пришлось переходить от личного к виртуальному обучению, перед преподавателями высшей школы встает очень сложная задача, связанная с необходимостью приспособления к новым условиям преподавания в дистанционном формате.

Если учитывать, что нынешний студент – это человек, который вырос наряду с современными цифровыми технологиями, в сетевой интерактивной медиасреде, среди графических изображений и многозадачности, образовательный процесс современного студента, вопросы его мотивации и заинтересованности в обучении требуют использования различных игр, специальных программ или геймифицированных средств.

Понятие «геймификация» вошло в научный дискурс сравнительно недавно. Во многих источниках возникновение этого термина относят к 2010 году. Несмотря на значительный интерес исследователей к вопросу геймификации образовательного процесса, вопрос о ее эффективном применении на занятиях по иностранному языку требует углубленного изучения, которое продолжается до сих

пор. Много современных зарубежных и отечественных специалистов предлагают свои определения, взгляды и мнения относительно геймификации, ее средств и эффективности использования в образовательном процессе.

Так, среди зарубежных специалистов, внесших весомый вклад в исследование, прежде всего, можно выделить работы М. Барбера, К. Вербаха, С. Детердинга, Д. Кларка, Э. Корнорана, Дж. Макгонигала, Л. Шелдона. Значительный вклад в обоснование и развитие основных положений геймификации сделали представители отечественной науки – Л.Б. Котлярова, Е.И. Пассов и другие.

Ученые едины в том, что игры – это мощный инструмент, который позволяет эффективно осваивать новый материал или тренировать и закреплять навыки и умения, которые уже есть.

Учитывая актуальность заявленной темы, основной целью данной статьи является теоретический обзор и систематизация средств геймификации, которые получили широкое практическое применение в контексте преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей в современных условиях обучения в вузе.

Поставленная цель предусматривает решение следующих задач:

1) раскрыть понятие геймификации; 2) рассмотреть особенности использования методов геймификации в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в статье показано, что использование геймифицированных средств обучения иностранным языкам позволяет студентам чувствовать непосредственную связь между изученным материалом и реальными условиями его использования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться при изучении английского языка в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении специфики геймификации образовательного процесса в современных условиях для студентов в высших учебных заведениях.

Изложение основного материала начнем с утверждения, что современный сетевой интерактивный медиамир благодаря мгновенному доступу к информации постоянно движется в направлении развития и совершенствования. Этот процесс является неизбежным, он предопределяет изменения не только в быту, но и в образовании. Рассматривая далеко идущие перспективы, современные разработчики образовательных стратегий подходят к обучению как к непрерывному, целостному опыту, опирающемуся на исследовательские, проектные, проблемные, феноменологические, персонифицированные методы обучения, которые дополняются и оптимизируются технологией. Таким образом, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и «цифровизация» образования рассматриваются как важные элементы современного учебного процесса. Это приводит к переоценке учебного процесса с позиции того, как эффективно обучать с использованием современных цифровых инструментов, включая игровые технологии, которые активно внедряются в образовательный процесс.

В общем понимании «геймификация» (или «игрофикация») – это использование игровых подходов для неигровых процессов, когда игровые элементы (присуждение баллов, значки, счет, конкуренция, достижения) применяют в неигровых ситуациях с целью сделать выполнение рутинных задач более интересным опытом. Геймификация влияет на разные сферы жизни человека, поскольку игровые моменты присутствуют не только в образовательном процессе. Многочисленные акции, бонусы и программы лояльности являются примером геймификации в обычной бытовой жизни человека. Она помогает быстро привлечь к участию современную молодежь, которая имеет большой опыт в использовании компьютерных игр и при общении в социальных сетях. Но наиболее ценной, как было отмечено выше, геймификация является в образовании [1].

Так, М. Барбер, специалист в области геймификации обучения, в своей работе «Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании» (“The learning Game: arguments for an Education Revolution”) говорит о необходимости улучшения образовательного процесса различными средствами, в частности средствами геймификации [2].

Собственное понимание этой проблемы предлагает Д. Кларк, который, в свою очередь, исследует влияние геймификации на вопросы мотивации студентов и связь между целями и их успешным достижением [3]. Изучение геймифицированных средств обучения доказывает, что последние увеличивают мотивацию студентов, обеспечивают аутентичный образовательный опыт, обучают системному подходу к освоению материала и способствуют групповой динамике и обучению в коллективе [4, с. 2].

Опираясь на исследования В. Аллен и Э. Эрсоз, остановимся на выделении некоторых преимуществ использования геймифицированных средств обучения:

– использование современных цифровых технологий;

– индивидуальное или групповое использование игр, что способствует росту навыков работы в обществе;

– удобство использования в игре изученных грамматических и лексических структур;

– автономия в обучении;

– повышение мотивации [4].

В то же время к основным недостаткам геймификации относят:

– чрезмерное использование игр во время образовательного процесса вместо подачи основного материала или его объяснения;

– возможно легкомысленное отношение к изучению дисциплины при избыточном использовании геймификации;

– трудности с привлечением студентов разных уровней владения языком к процессу игры;

– рост времени, проведенного перед компьютером [4].

Приведенные сравнения дают нам возможность отметить преимущество геймифицированного обучения, которое проявляется в трех основных формах: соревнование, игра без победителя и визуализация целей [3].

На наш взгляд, вопросы использования игровых технологий приобрели особое значение в процессе обучения иностранным языкам. Преподавание студентам материала с использованием элементов игры оказалось мощным средством, которое помогает создать уникальную и безопасную учебную среду с широким спектром вспомогательных функций, что значительно способствует запоминанию целевого материала, раскрытию скрытых способностей обучающихся за счет игровых моментов.

Игра на уроке английского языка имеет многоступенчатую цель – обучающую, развивающую и воспитательную:

1) помогает объяснить те или иные языковые особенности;

2) развивает навыки учебной деятельности;

3) формирует интерес к исследуемому предмету.

Игровые технологии могут быть использованы на любых этапах урока:

– изложения нового материала;

– автоматизации использования нового материала на практике;

– закрепления полученных знаний;

– в качестве контрольной точки проверки усвоения информации.

Отметим, что сейчас уже существует много различных средств, которые используются для повышения заинтересованности в изучении иностранного языка. В частности, очень широко используется платформа My Grammar Lab. Она насчитывает большое количество учебных ресурсов, упражнений и дополнительного материала для изучения иностранных языков. Почти к каждому официальному учебнику этого издательства существуют дополнительные онлайн-ресурсы как для преподавателей, так и для студентов. Также отметим, что эта платформа имеет мгновенное автоматическое оценивание результатов заданий, что является очень полезным и целесообразным в случае самообразования.

Что касается мирового рынка, то здесь следует отметить, что есть больше примеров использования геймификации в учебном процессе. Например, платформа Lingua Attack, которая была создана специалистами в сфере медиа и видеоигр в сотрудничестве с учителями и специалистами в нейронауке в 2019 году как инновационный языковой онлайн-ресурс для современного «цифрового» поколения тех, кто изучает иностранный язык.

Платформа имеет 26 языков интерфейса и 6 основных языков для изучения (английский, испанский, французский, немецкий, португальский, китайский). Уровень сложности варьируется от A1 до C1 (согласно основной системе определения уровня владения языком Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), где A1 – это элементарное владение и C1 – свободное владение), что является важным при групповом обучении, когда наблюдаем неравномерный уровень знаний студентов. Эта платформа существует в браузерном варианте, а также отдельно, как мобильное приложение.

В качестве альтернативного варианта интернет-платформ надо назвать отдельные игры, а не платформы в целом, которые используются для подготовки к экзаменам или повторения изученного материала в игровой форме, что, безусловно, повышает процент повторенного и полезно для студентов любой категории (визуалы, аудиалы или кинестетики) для успешной сдачи тестовых или экзаменационных работ.

Усвоенный с помощью видеоигр материал хранится в памяти студентов дольше и является более структурированным. Примерами являются бухгалтерская игра («Accounting game») для студентов первого курса по экономике и студентов первого курса по менеджменту, а маркетинговая игра («Marketing game») – для студентов первого курса по маркетингу. Обе игры включают в себя квиз с вопросами по силабусу по профильным дисциплинам [4].

Подытоживая, отметим, что образовательный ландшафт демонстрирует быстрые изменения, направленные на использование социальных медиа и мобильных технологий для новой студенческой аудитории. Для того чтобы достичь образовательной цели, современному преподавателю необходимо подобрать средства обучения, которые облегчили бы восприятие информации, и одновременно достичь определенной учебной цели. Современный педагог во время занятий выполняет роли эксперта, тренера, фасилитатора, оценщика, также осуществляет техническую поддержку, обязанности IT-администратора, модератора. Выполнение этих ролей требует широкого педагогического, методического, технического опыта. Большое количество электронных ресурсов и средств обучения иностранным языкам, использование геймифицированных средств нацелены на облегчение усвоения материала и возможность его мобильного использования в любое время в удобном для студента городе.

Таким образом, поставленная цель по изучению особенностей использования методов геймификации в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе была успешна решена.

Был сделан вывод о том, что анализ и систематизация геймифицированных инструментов обучения и ситуаций их эффективного использования являет-

ся дальнейшим путем к развитию необходимых педагогических навыков и знания для формирования у студентов цифровой компетентности, повышения их мотивации, вовлеченности в образовательный процесс и достижения конкретного учебного результата.

Результаты исследования могут использоваться в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Библиографический список

1. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. Москва, 2007.
2. Allen V. Techniques in teaching vocabulary. Oxford: Oxford University Press, 1983.
3. Clark D. Does gamification play Pavlov with learners? Available at: http://donaldclarkplanb.blogspot. com/2015/04/does-gamification-play-pavlov-with. html
4. Tokarieva A. Educational digital games: from theory to practice. Guidelines for teachers. Lap Lambert Academic Publishing. 2019.

References

1. Barber M. *Obuchayuschaya igra: argumenty v pol'zu revolyucii v obrazovanii.* Moskva, 2007.
2. Allen V. *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
3. Slark D. *Does gamification play Pavlov with learners?* Available at: http://donaldclarkplanb.blogspot. com/2015/04/does-gamification-play-pavlov-with. html
4. Tokarieva A. *Educational digital games: from theory to practice*. Guidelines for teachers. Lap Lambert Academic Publishing. 2019.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-218-220

***Kulikova O.O.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: olka073@yandex.ru*

METHODS OF DEVELOPING BACHELORS' GRAMMAR AND LEXIS SKILLS AT THE UNIVERSITY OF FINANCE AND ECONOMICS. The article considers numerous ways of organizing work at the seminars at Non-Linguistic University which can be helpful to the teacher of English in her or his attempts to increase effectiveness of the work at the seminars and allocate the sufficient amount of time for developing students' grammar skills and enriching their functional lexis. The author outlines the ways that may help students master their English language speaking skills in their sphere of Finance and Economics. Moreover, the author considers the methods which can be used by teachers at the Finance University in order to improve students' ability to use various grammar patterns, infinitive and gerund constructions, as well as practice English Grammar Tenses. The author of the article analyses the ways to teach students to build dialogues in order to perfect the ability to use grammar constructions. The author of the article offers methods which are targeted at enriching students' narrow focused vocabulary. She also demonstrates the examples of grammar exercises which may assist students to drill functional lexis and which are used by teachers at the Finance University under the Government of the Russian Federation.

Key words: **non-linguistic university, lexis and grammar skills, conversational practice, to master economic vocabulary, communicative skills, professional language, gerund and infinitive constructions, test format.**

***О.О. Куликова**, канд. филос. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: olka073@yandex.ru*

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ И ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются многочисленные способы организации работы на семинарах в неязыковом вузе, которые могут помочь преподавателю английского языка увеличить эффективность работы на семинарах и уделить достаточное количество времени на развитие грамматических навыков студентов и обогащение их профессиональной лексики. Автор очерчивает способы, которые могут помочь студентам овладеть разговорными навыками в области делового английского языка и языка финансовой направленности. Более того, в статье рассматриваются методы, которые могут использовать преподаватели Финансового университета для того, чтобы улучшить умение студентов использовать разные грамматические обороты, герундиальные и инфинитивные конструкции, а также поупражняться в практике употребления времен английского глагола. Автор статьи анализирует способы обучать студентов выстраивать диалоги для того, чтобы совершенствовать способность использовать грамматические конструкции. Предлагаются методы, которые нацелены на обогащение узкопрофессионального словарного запаса студентов. Демонстрируются примеры грамматических упражнений, которые могут помочь студентам отработать функциональную лексику и которые используют преподаватели Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Ключевые слова: **неязыковой вуз, лексические и грамматические навыки, разговорная практика, овладевать словарем экономических терминов, коммуникативные навыки, профессиональный язык, герундиальные конструкции и инфинитив, тестовый формат.**

В настоящее время разные аспекты изучения иностранного языка вызывают интерес преподавателей высшей школы. Специалисты в области преподавания иностранного языка узкоспециализированной направленности ведут споры о том, что может и должно служить приоритетным фактором при наполнении курса иностранного языка, необходимо ли сделать акцент на текстах по специальности, разнообразить ли материал в значительной степени разговорными отрывками, в каком объеме необходимо представить грамматический материал. Все это является спорной, актуальной проблемой и предметом дискуссий, продолжающихся в рамках научных конференций, материалы которых отражаются на страницах опубликованных сборников [1–9].

Начиная написание статьи на тему, как лучше работать над грамматическим материалом со студентами вуза, стоит задаться над вопросом: «Какие типы упражнений нужны?»

В силу того, что существует тенденция пересматривать и разнообразить учебный материал. К уже давно ставшим излюбленными типам упражнений на множественный выбор и подстановку в настоящее время стали добавлять упражнения на перефразирование, а также на соединение двух логически связанных между собой частей предложения. Помимо этого, в программу курсов преподавания иностранного языка в вузе, а также в материалы текущего и итогового контроля добавляют упражнения, которые предполагают составление связного текста из разрозненных и перемешанных между собой частей.

Работа над таким видом упражнения проверяет навык студентов логически выстроить рассказ, связать предложения в единую последовательную цепь, а также умение замечать и использовать соединительные союзы и вводные слова, то есть умение видеть и находить служебные слова и определять, какую функцию они играют в предложении, какое место в тексте они должны занимать.

Целью настоящего исследования является стремление проанализировать подходы к преподаванию лексики и грамматики на семинарах по изучению английского языка в экономическом вузе, а также проиллюстрировать, какие виды упражнений являются наиболее популярными и востребованными. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач:

1) перечислить виды упражнений, которые используют преподаватели неязыкового вуза с целью повысить языковую грамотность студентов;

2) проиллюстрировать, насколько важно сочетать разные виды упражнений на лексику и на грамматику;

3) на примерах определенного диапазона тем финансовой направленности показать уместные и актуальные виды упражнений, часто используемые на семинарах в финансово-экономическом вузе.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу ряда причин. Во-первых, актуальность темы обоснована стремлением преподавателей расширить и разнообразить спектр лексико-грамматических упражнений и сделать процесс работы над лексическими оборотами иностранного языка в вузе более динамичным, увлекательным и плодотворным. Во-вторых, организовать процесс усвоения лексических единиц и грамматических оборотов таким образом, который позволит повысить степень заинтересованности и увлеченности студентов, а также поднимет уровень мотивации.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье проанализирован опыт работы преподавателей финансово-экономического вуза над лексико-грамматическими упражнениями на семинарах со студентами 1–3 курсов обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты можно использовать на занятиях по изучению иностранного языка в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость работы заключается в специфике организации семинаров на основе принципа преемственности, постепенного повышения уровня сложности и согласованности материала семинаров по изучению иностранного языка с тематикой специализированного материала, ранее усвоенного на лекциях и семинарах по основным дисциплинам.

Обычно работа над совершенствованием навыков говорения на иностранном языке со студентами вуза начинается со знакомства с текстовым материалом по тематике изучения, поскольку готовность к процессу говорения предполагает усвоение определенного минимума лексических единиц, необходимых для построения речевых фрагментов. Отработка навыков грамматики в неязыковом вузе тоже предполагает работу с языковым материалом той или иной направленности, связанной со спецификой приобретаемой в высшем заведении профессии. В связи с этим и грамматические упражнения будут разработаны и подобраны с учетом лексики, отобранной для изучения, т.е., как можно увидеть из всего сказанного выше, работе над теми или иными аспектами грамматики предшествует работа над лексическим материалом.

В материалах на отработку времен английского глагола в разделе учебного пособия могут быть представлены следующие упражнения:

Task 1. Choose the right variant.

1. The manager has tried/ has been trying to find the file under Bills of Lading concerning consigned motor vessel «Alma», date of clearance Melilla Docks, 16th September for 3 hours.
2. Tan has been saving / has saved nearly two thousand dollars so far this year.
3. Something has happened/ has been happening to their shipping agent in Rome. They can't locate him.
4. They have looked / have been looking for shipping documents for half an hour yet.
5. Their marketing manager has been studying / has studied the relative demand for office furniture for 2 weeks and now they are ready to conduct negotiations.

Из данного перечня предложений, идентичных тем, которые могут быть включены в упражнения на отработку и проверку знаний студентов первого курса экономического вуза, мы видим, что основное внимание уделено закреплению времен английского глагола. Сосредоточив внимание на подборе упражнений, способствующих повышению языковых навыков построения грамматически правильных отрывков речи, нельзя не остановиться на таком аспекте, как обогащение лексического запаса студентов и не проиллюстрировать приемы работы с вокабуляром, практикуемые преподавателями на семинарах в неязыковом вузе. Стоит начать с того, чтобы в качестве иллюстрации одного из упражнений на лексику показать одно из упражнений, которое практикуют преподаватели вуза.

Read the text. Choose the grammatically correct variant from A, B, C, or D for each question 21-30 and mark one letter.

Nominal GDP (that is, GDP measured at current prices) increases over time because of increases in prices (inflation) and increases in real output (real GDP growth). This sub-section … (1) … some intuition on how to split nominal GDP growth into these two components. It helps to think about what real GDP is. It is an index of the quantity of goods and services …

(2) … in a given period of time – a measure that …

(3) … the number of tomatoes, haircuts, tractors, and so on. The level of real GDP is difficult to interpret on its own – what does an aggregate of tomatoes and haircuts mean? — but it is useful for measuring changes in production over time. A key question, then, is how changes in the production of the different goods and services …

(4) …This would not matter if the number of every good and service produced increased by the same amount from one year to the next – say, the economy produced 3% more of everything in year 2 than in year 1.

Table 1

	A	B	C	D
1.	is offering	has been offered	is offered	offers
2.	produced	should have been produced	had been produced	produces
3.	is aggregating	are being aggregated	aggregates	will be aggregated
4.	will aggregate	are aggregated	has been aggregated	has to be aggregated

Формирование лексических и грамматических навыков у студентов неязыкового вуза происходит постепенно на протяжении нескольких лет обучения по курсу «Иностранный язык в профессиональной сфере» или «Деловой иностранный язык». Работа на семинарах по изучению иностранного языка предполагает в большей степени работу над лексикой профессиональной направленности, но поскольку при изучении иностранного языка специальности невозможно полностью исключить общую разговорную лексику, студенты также стараются развить навыки общеразговорной практики общения на иностранном языке.

Происходит это в процессе работы над кейсами и ролевыми играми, когда студенты выполняют поставленную задачу – проанализировать и рассказать, какой путь составления бюджета мог бы считаться приемлемым для них или, например, рассмотреть возможные способы построения разговора с менеджером магазина и обосновать необходимость оформить возврат товара. Тем самым студенты тренируют употребление лексики экономической и деловой окраски.

Таким образом, на основе изучения опыт преподавания иностранного языка в неязыковом вузе [6–9] можно еще раз подчеркнуть пользу ролевой игры для практики устной речи, отработки грамматических конструкций. Поставленная цель по выявлению типов и видов упражнений на тренировку грамматических категорий и лексических единиц иностранного языка успешна решена.

Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению лексики и грамматики иностранного языка в вузе финансово-экономического профиля, расширению диапазона упражнений, используемых на семинарах по изучению делового и финансово-экономического иностранного языка, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
2. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Москва: Наука, 2011.
3. Жукова Н.А. Формирование иноязычной грамматической компетенции студентов неязыкового вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3: 527 – 528.
4. Казанцева С.Ю., Пореченкова Е.А. Формирование грамматических навыков речи на основе коммуникативной методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015; № 1: 20 – 28.
5. Овчинникова Н.И. Современные тенденции в обучении грамматической стороне иноязычной речи. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012; № 12: 194 – 195.
6. Соколова Н.И. Анализ использования открытых электронных ресурсов в преподавании иностранного языка у студентов экономических специальностей вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 245 – 247.
7. Куликова О.О. Целесообразность использования кейсовых технологий в работе над лексикой английского языка на семинарах в финансово-экономическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88): 290 – 292.
8. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 316 – 318.
9. Гусева Н.В. Особенности педагогической диагностики при обучении английскому языку студентов юридического факультета. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 87 – 89.

References

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
2. Bondarko A.V. Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii. Moskva: Nauka, 2011.
3. Zhukova N.A. Formirovanie inoyazychnoj grammaticheskoj kompetencii studentov neyazykovogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3: 527 – 528.

4. Kazanceva S.Yu., Porechenkova E.A. Formirovanie grammaticheskih navykov rechi na osnove kommunikativnoj metodiki obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2015; № 1: 20 – 28.
5. Ovchinnikova N.I. Sovremennye tendencii v obuchenii grammaticheskoj storone inoyazychnoj rechi. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012; № 12: 194 – 195.
6. Sokolova N.I. Analiz ispol'zovaniya otkrytyh `elektronnyh resursov v prepodavanii inostrannogo yazyka u studentov `ekonomicheskih special'nostej vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 245 – 247.
7. Kulikova O.O. Celesoobraznost' ispol'zovaniya kejsovyh tehnologij v rabote nad leksikoj anglijskogo yazyka na seminarah v finansovo-`ekonomicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 290 – 292.
8. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie tvorcheskogo potenciala buduschih `ekonomistov s pomosch'yu sovremennyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 316 – 318.
9. Guseva N.V. Osobennosti pedagogicheskoj diagnostiki pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov yuridicheskogo fakul'teta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 87 – 89.

Статья поступила в редакцию 27.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-220-222

Mustafayeva A.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru*
Gaidarova L.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru*

PERSONAL VALUE ORIENTATIONS AND WAYS TO FORM THEM IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article discusses the main possibilities that allow for the effective formation of value orientations in the conditions of modern socio-cultural educational environment. Immediately before starting a conversation about the main subject, the main views of researchers on the problem of defining the term "value orientations" and their formation role in the competitive post-industrial society member developing process are examined. Next, the structure of personality value orientations is studied. After that, the main features of the socio-cultural educational environment organization and its levels are highlighted. The process of developing value orientations within such an environment is studied. Its significance is proved from the point of view of the value orientations formation at the present development stage of the Russian society.

Key words: **value orientations, socio-cultural educational environment, social activity of the individual, social interaction, moral norms of behavior.**

А.Р. Мустафаева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru*
Л.И. Гайдарова, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru*

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В настоящей статье рассматриваются основные возможности, позволяющие осуществлять эффективное формирование ценностных ориентаций учащихся в условиях современной социокультурной образовательной среды. Непосредственно перед началом разговора об основном предмете приводятся взгляды исследователей на проблему определения термина «ценностные ориентации» и роли их формирования в процессе развития личности, конкурентоспособной в условиях постиндустриального общества. Далее изучается структура ценностных ориентаций личности; освещаются основные особенности организации социокультурной образовательной среды, её уровни. Подвергается изучению процесс развития ценностных ориентаций индивида в рамках такой среды. Доказывается её значимость с точки зрения формирования ценностных ориентаций учащихся на современном этапе развития российского социума.

Ключевые слова: **ценностные ориентации, социокультурная образовательная среды, социальная деятельность личности, социальное взаимодействие, морально-нравственные нормы поведения.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, состоит в том, что в условиях перехода к постиндустриальному обществу неизбежно должны измениться его требования к своим членам. Непредсказуемая динамика экономических, социальных и культурных процессов делает наиболее значимыми характеристиками личности высокую степень социальной мобильности, а также готовность к образованию на протяжении всей своей жизни [1–4].

В свою очередь, немаловажным аспектом развития такой личности является формирование у неё системы устойчивых ценностных ориентаций [4–7]. Исследованию особенностей данного процесса в условиях современной социокультурной образовательной среды посвящена настоящая статья.

Цель работы заключается в исследовании сущности феномена ценностных ориентаций личности и основных возможностей, существующих для их формирования в современной социокультурной образовательной среде.

С целью коррелируются следующие задачи:

– рассмотреть существующие взгляды учёных на проблему определения термина «ценностные ориентации» и роли их формирования в процессе развития личности, конкурентоспособной в условиях постиндустриального общества;

– изучить структуру ценностных ориентаций личности;

– осветить основные особенности организации социокультурной образовательной среды;

– исследовать процесс развития ценностных ориентации учащихся в рамках подобной среды.

Методы исследования: анализ специальной литературы, посвящённой различным вопросам, связанным с сущностными характеристиками и структурой ценностных ориентаций личности, а равно возможностями их формирования в современной социокультурной образовательной среде.

Научная новизна статьи определяется выявлением возможностей для развития ценностных ориентаций учащихся, существующих в рамках социокультурной образовательной среды.

Теоретическая значимость работы отражается в расширении знаний о возможностях, предоставляемых современной социокультурной образовательной средой для развития ценностных ориентаций учащихся.

Практическая значимость представлена через конкретизацию наиболее значимых аспектов влияния социокультурной образовательной среды на формирование системы ценностных ориентаций личности.

Процесс развития ценностных ориентаций личности обычно рассматривается исследователями в следующих аспектах:

– психолого-педагогический;
– социально-психологический;
– философский.

По всей видимости, в российской науке наибольшее раскрытие феномен ценностных ориентаций личности получил в трудах психологов (табл. 1).

Таблица 1

Воззрения отечественных психологов на проблему определения сущностной структуры ценностных ориентаций

№	Исследователь	Его взгляд на структуру ценностных ориентаций и источник их формирования
1.	Л.С. Выготский	Ценностные ориентации – глубоко личностный фактор поведения. Они формируются вследствие преобразования практических действий индивида, первоначально осуществляющихся во внешней форме, во внутреннюю мыслительную деятельность [8, с. 150]
2.	В.П. Зинченко	Формирование ценностных ориентаций является результатом обращения каждого народа к собственному историческому опыту, осознания им значимости собственных традиций [9, с. 10]

3.	А.Н. Леонтьев	Ценностные ориентации субъективно воспринимаются личностью как неотъемлемое содержание её сознания, фиксируясь в качестве регуляторов индивидуального поведения на всех уровнях психики [10, с. 239]
4.	Д.Н. Узнадзе	Формирование ценностных ориентаций связано с качественными сдвигами в психике человека, обусловливающими изменение значимости для него тех или иных составляющих окружающей действительности [11, с. 47]

Анализ этих и некоторых других психологических исследований предоставляет нам возможность с определённой долей уверенности говорить о системе ценностных ориентаций индивида как структуре основных личностных смыслов отражаемого субъектом мира. Последние могут выступать как в непосредственной эмоционально-образной форме, так и в знаковой, вербализированной. При этом генерация новых смысловых образований возможна в обеих формах [5–12].

В системе личностного развития они выполняют следующие функций:

– содействие самоутверждению личности, реализация её социальных ожиданий;

– систематизация знаний индивида, касающихся основных норм поведения и морали;

– «гармонизация» внутреннего мира индивида [6; 13; 14].

В виду вышеизложенного мы можем охарактеризовать основные компоненты ценностных ориентаций личности (табл. 2).

Таблица 2

Компоненты ценностных ориентаций

№	Компонент	Характеристика
1.	Когнитивный	Проявляется в глубине и осознанности знаний, самостоятельности и устойчивости суждений индивида, наличии у него твёрдых убеждений
2.	Эмоционально-оценочный	Проявляется в оценочных отношениях, а равно и силе эмоциональных переживаний индивида
3.	Поведенческий	Выражается в умении руководствоваться знаниями в различных ситуациях реальной жизни [13; 15;16]

Формирование ценностных ориентаций личности происходит в социокультурной образовательной среде. Последняя представляет собой систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека. В их число входят:

– общественно-политический строй, характерный для общества на конкретном этапе его развития;

– природная и социокультурная среда;

– СМИ;

– случайные события [17, с. 7].

Таким образом, социокультурная образовательная среда представляет собой, по существу, совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в пространстве образовательных организаций психолого-педагогических условий. В результате их взаимодействия с индивидом происходит становление мировосприятия личности. Её структура представлена в табл. 3.

В условиях поликультурного региона процесс формирования ценностных ориентации личности происходит за счёт:

– позитивных изменений личностных качеств за счет усвоения системы знаний о поликультурном обществе и толерантном взаимодействии в нем людей;

– взаимодействие между представителями разных поколений, имеющих различный социокультурный опыт я, что позволяет личности расширить диапазон её социальных ролей [18, с. 14–15].

Таблица 3

Уровни организации социокультурной образовательной среды

Глобальный уровень	Региональный уровень	Локальный уровень
Мировые тенденции развития экономики, политики и культуры	Национальная образовательная политика, наиболее значимые особенности национальной и региональной культуры, образ жизни и его соответствие национальным и социальным нормам, ценностям, обычаям и традициям	Ближайшее окружение индивида, образовательная организация [12; 13; 17]

При этом высокий уровень развития ценностных ориентаций индивида предполагает наличие у последнего сформированной системы умений и навыков, позволяющих эффективно решать задачи социального взаимодействия на основе морально-нравственных норм поведения, характерных для региона проживания [6; 15; 18]. Показателями сформированности этих умений служат:

– знание норм и правил конструктивного взаимодействия в современном обществе;

– наличие положительной мотивации к конструктивному социальному взаимодействию;

– сформированное ценностное отношение к себе и окружающим.

На основе вышеизложенного мы можем в общих чертах говорить о структуре социокультурной образовательной среды применительно к образовательной организации (табл. 4).

Таблица 4

Структура социокультурной образовательной среды

Пространственно-семантический компонент	Содержательно-методический компонент	Коммуникационно-организационный компонент
Символическое пространство образовательной организации, включающее её традиции, герб, гимн	Формы и методы организации образовательного процесса	Национальные, а равно и половозрастные особенности участников образовательного процесса
Архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства обучающихся	Содержательная сторона образовательного процесса	Основные особенности взаимодействия между участниками образовательного процесса [5; 7; 6; 8; 15; 16]

Таким образом, мы можем сделать выводы, что ценностные ориентации личности включают когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты.

При этом существенную роль в их формировании играет социокультурная образовательная среда.

В рамках такой среды важным условием, обеспечивающим успешное формирование ценностных ориентаций является эффективная реализация пространственно-семантического, содержательно-методического, а также коммуникационно-организационного компонентов.

Важнейшим механизмом, обеспечивающим сохранение и поддержание смыслового содержания национальных ценностей, являются традиции как образцы этнической культуры, транслирующие специфические культурно-ценностные формы от поколения к поколению.

Библиографический список

1. Сибагатуллина А.Р., Степанова Г.А. Инновационная образовательная среда как фактор развития готовности педагогов к профессиональной деятельности. *Вестник Академии энциклопедических наук.* 2020; № 1 (38): 58 – 63.
2. Петрова А.С., Афанасьева О.В., Левкина Н.Н. Информатизация образования: проблемы и перспективы. *Педагогика.* 2017; № 11 (21): 39 – 41.
3. Богданова А.В., Глазова В.Ф., Коростелев А.А. Современные тенденции в организации учебного процесса при обучении студентов педагогических направлений подготовки с применением дистанционных образовательных технологий. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; Т. 8; № 2 (27): 21 – 24.
4. Восковская А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества. *Самоуправление*. 2019; № 2 (115): 288 – 290.
5. Алипханова Ф.Н. Дидактические основы духовно-нравственного воспитания. *Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы:* материалы Межвузовской студенческой и Международной научно-практических конференций. Москва: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2018: 247 – 255.
6. Гаврилина А.А. Источники формирования ценностных ориентаций личности. *Психологические проблемы смысла жизни и акме.* 2021; № 1: 102 – 104.
7. Шестаков А.Д. *Формирование ценностных ориентаций у студентов средних специальных учебных учреждений на основе русских национальных традиций.* Диссертация … кандидата пед. наук. Иркутск, 2000.
8. Выготский Л.С. *Развитие высших психических функций.* М.: Академия пед. наук РСФСР. Институт психологии, 1960: 500.
9. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования. *Педагогика.* 1997; № 5: 8 – 11.
10. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. М.: МГУ, 1972: 584.
11. Узнадзе Д.И. *Психологические исследования.* М.: Наука, 1966: 451.
12. Мустафаева А.Р., Гайдарова Л.И. Теоретические аспекты формирования нравственных отношений подростков в полиэтничной среде школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 2 (63): 46 – 47.
13. Мустафаева А.Р. *Нравственное воспитание подростков в полиэтничной среде школы.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2013.
14. Гайдарова Л.И. Влияние детско-родительских отношений на формирование личности. *Вестник Социально-педагогического института.* 2019; № 3 (31): 46 – 49.

15. Gerasimova E.N., Karpacheva I.A., Trofimova E.I., Shcherbatykh S.V. Analytical Review of Enrollment and Status of General Educational Institutions in Rural Areas of the Russian Federation. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education.* 2017; № 13 (11): 7473 – 7481.
16. Leontyeva I.A. Modern Distance Learning Technologies in Higher Education: Introduction Problems. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education.* 2018; № 14 (10): 1 – 8.
17. Тарасов С.В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2014; Т. 3; № 1: 5 – 15.
18. Сулейманов М.С. *Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников в поликультурной образовательной среде сельского образовательного учреждения (на материале республики Дагестан).* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2017.

References

1. Sibagatullina A.R., Stepanova G.A. Innovacionnaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya gotovnosti pedagogov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Akademii `enciklopedicheskih nauk.* 2020; № 1 (38): 58 – 63.
2. Petrova A.S., Afanas'eva O.V., Levkina N.N. Informatizaciya obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Pedagogika.* 2017; № 11 (21): 39 – 41.
3. Bogdanova A.V., Glazova V.F., Korostelev A.A. Sovremennye tendencii v organizacii uchebnogo processa pri obuchenii studentov pedagogicheskih napravlenij podgotovki s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; T. 8; № 2 (27): 21 – 24.
4. Voskovskaya A.S. Osobennosti obucheniya studentov novogo pokoleniya v usloviyah cifrovogo obschestva. *Samoupravlenie.* 2019; № 2 (115): 288 – 290.
5. Aliphanova F.N. Didakticheskie osnovy duhovno-nravstvennogo vospitaniya. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy:* materialy Mezhvuzovskoj studencheskoj i Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: OOO «Direktmedia Pablishing», 2018: 247 – 255.
6. Gavrilina A.A. Istochniki formirovaniya cennostnyh orientacij lichnosti. *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme.* 2021; № 1: 102 – 104.
7. Shestakov A.D. *Formirovanie cennostnyh orientacij u studentov srednih special'nyh uchebnyh uchrezhdenij na osnove russkih nacional'nyh tradicij.* Dissertaciya … kandidata ped. nauk. Irkutsk, 2000.
8. Vygotskij L.S. *Razvitie vysshih psihicheskih funkcij.* M.: Akademiya ped. nauk RSFSR. Institut psihologii, 1960: 500.
9. Zinchenko V.P. O celyah i cennostyah obrazovaniya. *Pedagogika.* 1997; № 5: 8 – 11.
10. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki.* M.: MGU, 1972: 584.
11. Uznadze D.I. *Psihologicheskie issledovaniya.* M.: Nauka, 1966: 451.
12. Mustafaeva A.R., Gajdarova L.I. Teoreticheskie aspekty formirovaniya nravstvennyh otnoshenij podrostkov v poli`etnichnoj srede shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 2 (63): 46 – 47.
13. Mustafaeva A.R. *Nravstvennoe vospitanie podrostkov v poli`etnichnoj srede shkoly.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2013.
14. Gajdarova L.I. Vliyanie detsko-roditel'skih otnoshenij na formirovanie lichnosti. *Vestnik Social'no-pedagogicheskogo instituta.* 2019; № 3 (31): 46 – 49.
15. Gerasimova E.N., Karpacheva I.A., Trofimova E.I., Shcherbatykh S.V. Analytical Review of Enrollment and Status of General Educational Institutions in Rural Areas of the Russian Federation. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education.* 2017; № 13 (11): 7473 – 7481.
16. Leontyeva I.A. Modern Distance Learning Technologies in Higher Education: Introduction Problems. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education.* 2018; № 14 (10): 1 – 8.
17. Tarasov S.V. Obrazovatel'naya sreda kak sociokul'turnaya i pedagogicheskaya kategoriya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2014; T. 3; № 1: 5 – 15.
18. Sulejmanov M.S. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noj kompetentnosti starsheklassnikov v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede sel'skogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya (na materiale respubliki Dagestan).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2017.

Статья поступила в реакцию 03.04.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-222-224

Nikova M.A., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: nikmar-5@mail.ru*
Guseva N.P., *senior teacher, Department of Foreign Languages, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: wald_712@mail.ru*
Bocharova I.I.*, teacher, Department of Foreign Languages, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: nikmar-5@mail.ru*
Dubova T.N., *teacher (Russian language and Literature) (Moscow, Russia), E-mail: nikmar-5@mail.ru*

FORMATION OF MOTIVATION FOR SELF-STUDY OF STUDENTS. The article discusses issues of motivating students to study at universities, the role of various factors in increasing motivation for independent learning. The psychological aspect of this problem is to identify the influence of the psychological characteristics of the individual on the success of education at the university. It is noted that training for students should acquire a personal life meaning, which manifests itself in the direction of cognitive activity towards life self-determination and professional self-affirmation. The authors highlight scientific research on the problems of independent learning (independence) of students. Attention is also paid to the methodological work of teachers to master the material during self-study. It is noted that self-study of students requires a systematic approach and a unified methodological basis. When it is organized in the university, the content, purpose, plan, organizational and methodological support and forms of control should be clearly formulated.
Key words: **motivation, self-study, student, self-study, efficiency.**

М.А. Никова, *канд. социол. наук, доц., МГОУ, г. Москва, E-mail: nikmar-5@mail.ru*
Н.П. Гусева, *ст. преп., МГОУ, г. Москва, E-mail: wald_712@mail.ru*
И.И. Бочарова, *преп., МГОУ, г. Москва, E-mail: nikmar-5@mail.ru*
Т.Н. Дубова, *преп. русского языка и литературы, г. Москва, E-mail: nikmar-5@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассмотрены вопросы мотивации обучения студентов в вузах, роль различных факторов в повышении мотивации к самостоятельному обучению. Психологический аспект названной проблемы заключается в выявлении влияния психологических особенностей личности на успех обучения в вузе. Отмечается, что обучение для студентов должно приобрести личностный жизненный смысл, который проявляется в направлении познавательной активности на жизненное самоопределение и профессиональное самоутверждение. Авторы освещают научные исследования по проблемам самостоятельного обучения (самостоятельности) студентов. Уделяется внимание и методической работе преподавателей для овладения студентами материалом во время самостоятельного обучения. Отмечено, что самостоятельное обучение студентов требует системного подхода и единой методологической основы. При его организации в вузе должны быть четко сформулированы содержание, цель, план, организационно-методическое обеспечение и формы контроля.
Ключевые слова: **мотивация, самостоятельное обучение, студент, самостоятельная работа, эффективность.**

Сегодня назрела необходимость планировать проведение самостоятельного обучения (далее – СО) студентов на основе мотивационных аспектов, которые позволили бы организовать внеаудиторную работу студентов посредством самостоятельной деятельности. Поэтому современное развитие образования требует поиска новых путей эффективного формирования самостоятельности обучения студентов, которое обеспечит успешность в учебе и дальнейшей профессиональной деятельности. Степень развития и проявления умений самостоятельно обучаться, осознание целей и сформированность мотивации в дальнейшем определяют направления, содержание и результат профессиональной деятельности человека.

В последние годы в психологической и научной литературе вопросу мотивации учебной деятельности уделяется особое внимание. Это неслучайно, потому что вопрос о мотивации – это, по сути, вопрос о качестве учебной деятельности. Мотивация рассматривается в научной психолого-педагогической литературе как необходимое условие реализации цели учебной деятельности. Согласно утверждению Е.П. Ильина [1], мотивация является интегрированным комплексом, системой связанных между собой и подчиненных мотивов деятельности личности. С точки зрения Макклелланда Д. [2], формирование мотивов является процессом, направленным на их развитие и совершенствование, что происходит во время многократного применения на практике, проверки и коррекции.

Вместе с тем формированию мотивации студентов к самостоятельному обучению уделено недостаточно внимания, что обусловливает актуальность данного исследования.

Итак, целью нашей статьи является выявление сущности и роли мотивации студентов к самостоятельности обучения в вузе.

Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи:

- выяснить факторы, которые влияют на уровень мотивации при обучении в вузе;
- исследовать методы усиления мотивации к самостоятельному обучению студентов;
- систематизировать имеющиеся мотивационные пути активации самостоятельного обучения студентов.

Научная новизна исследования заключается в определении факторов, стимулов и методов, активизирующих мотивацию студентов к самостоятельному обучению. Теоретическая значимость работы состоит в систематизации имеющихся мотивационных путей активации самостоятельного обучения студентов. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в учебно-воспитательной работе со студентами, особенно на первых этапах обучения в вузе.

Изложение основного материала считаем необходимым начать с определения мотива, который является побуждением к выполнению определенного действия или поступка. Как продукт мотивации, он может быть вызван как внутренними, так и внешними мотиваторами, которые являются психологическими факторами (образованиями), участвующими в конкретном мотивационном процессе и обусловливающими принятие человеком решения [1, с. 85]. Высокая позитивная мотивация играет роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высокого уровня сформированности специальных знаний, умений и навыков или специальных способностей [2, с. 48].

Значительное влияние на формирование у студентов положительного отношения к учебной деятельности имеет удовлетворенность собой (результатами обучения, отношением к нему, требованиями к себе, улучшением своих личностных качеств). Следует заметить, что у студентов от курса к курсу растет недовольство собой, стремление к самообразованию, самосовершенствованию своих профессионально значимых качеств [3].

Успешное обучение студентов прежде всего зависит от развития их профессиональной направленности. Высокая профессиональная ориентация студентов, готовность сознательно формировать профессиональные качества являются необходимым условием подготовки компетентных специалистов. Устойчивый и гибкий интерес к выбранной профессии стимулирует стремление овладеть знаниями и опытом преподавателей и СО студентов. И, наоборот, отсутствие четкой ориентации приводит к неустойчивым жизненным планам, общей неудовлетворенности учебой в вузе, желанию сменить профессию [4].

Первоначальный мотив выбора будущей профессии во многом определяет интерес, положительное отношение к выбранной специальности во время учебы в университете. Известно, что первоначальный мотив выбора профессии сохраняется и в процессе обучения. Он может измениться, но его структура останется неизменной. Это позволяет говорить об устойчивости влияния мотивации профессионального выбора на СО. Серьезность выбора абитуриентом будущей профессии существенно влияет на его отношение к учебе, структуру СО, формирование компетентного специалиста. Все это подчеркивает необходимость дальнейшего усовершенствования профессиональной ориентации абитуриентов и студенческой молодежи [4].

По мнению исследователей [5], учебная мотивация оказывает непосредственное влияние на отношение к учебе и определяет оптимальное течение процесса адаптации студентов, включает оценку студентами различных аспектов учебного процесса с точки зрения их индивидуальных потребностей и мотивов. Вот почему удовлетворение собственных потребностей, интересов, различных мотивов учения обеспечивает включение студентов в процесс активного обучения, поддерживает активность на протяжении всех этапов обучения.

Учебная мотивация определяется как вид мотивации, включенной в учебную деятельность, и обусловливаться рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она формируется самой системой образования, учреждением высшего образования, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, собственными особенностями студента (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, самооценка, его взаимодействие с другими студентами и преподавателями); в-четвертых, собственными особенностями педагога и, наконец, спецификой преподаваемого учебного предмета [5, с. 217].

Исследователи [6] отмечают, что наиболее продуктивными являются внутренние мотивы, отражающие личностный уровень регуляции учебной деятельности (саморегуляции), и профессиональные мотивы, выполняющие роль создания взаимосвязи учебной деятельности с будущей профессиональной деятельностью.

Итак, для того чтобы студенты учились тщательно и эффективно, они должны заинтересоваться учебой, проявить интерес к ней. Это может быть непосредственный интерес к обучению или к определенной дисциплине, а также интерес, связанный с осознанием того, какие преимущества дает обучение.

В одних случаях этот интерес имеет характер личной заинтересованности, непосредственного интереса к знаниям; в других – на первый план выступают общественные мотивы: желание приобрести знания для дальнейшей профессиональной деятельности.

Мотивы, определяющие интерес к обучению в том или ином вузе, разнообразные. Рассмотрим некоторые из них [7]:

– уверенность в соответствии между собственными интересами, способностями и профессиональным выбором, не ощущается серьезных внутренних препятствий для осуществления намерений. Чаще всего такие студенты имеют опыт профессиональной деятельности;

– выбор, сделанный в силу познавательных интересов. Выбор вуза происходит по следующему принципу: любимый школьный предмет – соответствующий факультет в университете. У таких абитуриентов, как правило, нет опыта профессиональной деятельности, а интерес к предмету они склонны принимать за увлеченность профессией;

– абитуриент может сомневаться относительно собственных способностей и правильного выбора будущей профессии. Поступление в вуз в данном случае не означает, что студент его закончит. Среди таких студентов наблюдается снижение интереса к учебе уже в первом семестре;

– студенты, у которых выбор сделан вопреки собственному желанию, часто из-за требований родителей. В этом случае они быстро осознают бесперспективность своего обучения и учатся без особого желания до получения диплома;

– также выбор может быть сделан случайно, в силу обстоятельств: удобное расположение вуза; семейные обстоятельства; «за компанию» и тому подобное. В таком случае абитуриент руководствуется необходимостью получить высшее образование. У таких студентов отсутствует четкая профессиональная направленность;

– абитуриенты, которые выбрали вуз из прагматичных соображений: выгодность профессии, карьерный рост, высокий доход и др. Такие студенты могут проявлять профессиональную осведомленность, большую настойчивость и упорство в осуществлении планов.

Бесспорно, учебная деятельность побуждается различными внутренними и внешними мотивами: самоутверждением, престижностью, ответственностью, необходимостью достижения успеха и др.

Наибольшее влияние на эффективность СО оказывает потребность в достижении успеха, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворения данной потребности. Это заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность.

Для учебной деятельности также важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Они осознаются личностью как необходимость знаний, стремление к расширению кругозора, систематизации знаний. Руководствуясь подобными мотивами, несмотря на усталость, время, другие отвлекающие факторы, студенты учатся увлеченно.

Чем сознательнее выбор профессии и учреждения высшего образования, чем полнее этот выбор отвечает интересам студента, тем больше времени уделяется СО. Студенты, которые сохраняют «инфантильную» мотивацию, со временем теряют интерес к учебе. Их мотивация требует изменения более зрелой социально обусловленной или профессиональной позицией. Среди студентов, которые еще до зачисления в вуз проявили интерес к профессии, количество студентов, которые учатся систематически, гораздо выше, чем среди тех, которые поступили в вуз по другим причинам [8].

Осознанный мотив обучения влияет не только на характер СО студентов, но и на его структуру. Это проявляется, прежде всего, в более серьезном подходе к самостоятельному изучению учебной литературы. Студенты, которые не имеют четких мотивов обучения, в два раза меньше используют в процессе самостоятельной подготовки к занятиям всю рекомендованную преподавателем литературу. Такие студенты при подготовке к занятиям чаще всего ограничиваются только учебником или конспектом лекций [9].

О несомненном влиянии мотивов обучения свидетельствует и последующая работа над конспектом лекций, стремление дополнить их информацией из учебника, дополнительной литературой. Пассивное восприятие знаний на лекциях наиболее характерно для студентов, не имеющих четких мотивов обучения. Почти две трети таких студентов обращаются к конспектам непосредственно перед зачетом или экзаменом. Более важную роль в овладении учебным материалом играют конспекты лекций для студентов, которые четко представляют, для чего они вступили в вуз. Большинство из них сознательно и активно работают над конспектами, дополняя их информацией из других источников [9].

Итак, важной задачей вуза является формирование у студентов сознательного, устойчивого интереса к будущей профессиональной деятельности, внутренней потребности в усвоении знаний и СО.

Важность создания условий для возникновения интереса к обучению и формированию самого интереса отмечается в работе [10], согласно которой важнейшей предпосылкой рождения интереса к обучению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание их содержания, осознание важности овладения соответствующими умениями.

Главным направлением этой деятельности должно быть постоянное, широкое информирование студенчества, например, путем создания спецкурса и разработкой методических рекомендаций по обучению в вузе. Такая работа способствовала бы совершенствованию обучения, прививала устойчивый интерес к будущей профессии, пониманию каждым студентом необходимости получения крепких знаний и умений, формированию специалиста с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности, профессиональной квалификации и культуры.

Основой СО является подготовка студентов к теоретической и практической деятельности. Она невозможна без осознания собственных потребностей, складывающихся в процессе обучения, и дальнейшего определения новых образовательных целей своей деятельности. Поэтому первоочередное значение приобретает совершенствование умения строить свою деятельность целенаправленно, в соответствии со своими мотивами.

Результаты исследования [8] свидетельствуют, что большинству студентов (95%) необходима помощь в управлении СО. Обращает на себя внимание, что 57% респондентов помощь нужна часто; с переходом с курса на курс самостоятельность студентов при выполнении заданий практически мало меняется (IV курс – 61%, V курс – 51%). По мнению исследователей [8], это является следствием недооценки важности наращивания от курса к курсу профессионального качества самостоятельности, что еще и не нашло своего отражения ни в учебных планах, ни в комплексах требований, которые предъявляют преподаватели студентам.

Ради обретения успеха организация СО должна быть подкреплена мотивацией студентов с помощью соответствующих факторов и использования разноуровневых заданий.

Формирование мотивации у студентов происходит с помощью таких факторов, как генерация интереса к предмету, проявление связи внешней и внутренней мотивации, формирование ощутимой зависимости успеха от выполнения задач, знание результатов самостоятельной учебной деятельности [11].

К факторам, которые лучше всего формируют мотивацию к СО студентов, по нашему мнению, относятся следующие: ощущение успеха; интерес к предмету; внешняя и внутренняя мотивация.

К стимулам, активизирующим СО студентов, мы предлагаем отнести стимулы:

– связанные с пониманием ценности информации для получения навыков, необходимых для профессии;

– связанные с формированием исследовательских навыков, то есть отвечающие за сближение учебной и исследовательской деятельности;

– стимулы, определяющие различия в студенческой аудитории, навыки работы в команде.

Самостоятельность как будущее профессиональное качество в исследовании фиксируется тем, насколько часто студентам нужна помощь в выполнении учебных заданий. В решении проблемы формирования умений СО важным является развитие мотивационно-ориентационной осведомленности об их значимости и функциях.

На основе теоретических знаний об особенностях учебно-воспитательного процесса вуза, целей и пользы соответствующих умений меняется отношение студентов к обучению и его организации. Такая информация предоставляет возможность строить его самостоятельно и сознательно. Анализ исследований по проблемам развития личности выявил, что для каждого возрастного периода характерно стремление личности реализовывать новые возможности, осуществить на практике то, что раньше представлялось недостижимым. Умение определять новые цели и последовательно достигать их позволяют студентам выступать в роли самостоятельного организатора собственной деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что сформированность мотивации к СО студентов устраняет инертность в самоактивизации умственной деятельности и способствует формированию профессиональной мотивации. Назначение исследуемого компонента заключается в поиске новых методов, форм, средств обучения, позволяющих студентам реализовать мотивы обучения, научиться поддерживать позитивное отношение к процессу овладения и усвоения знаний. А его составными частями являются следующие: умение поддерживать и реализовывать в обучении собственные положительные мотивы и потребности; знание особенностей учебно-воспитательного процесса вуза, основных функций различных форм обучения; умение строить свою деятельность целенаправленно.

В дальнейшем исследовании проблемы следует учитывать, что характер сформированности мотивов к самостоятельности в обучении студентов влияет не только на успеваемость в университете, но и способствует более качественной профессиональной деятельности человека.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*: учебник. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
2. Макклелланд Д. *Мотивация человека*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
3. Цветкова Р.И. *Мотивационная сфера личности студента как субъективно-развивающаяся система*. Хабаровск: Гриф УМО, 2015.
4. Рахматуллина Ф.М. *Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности*. Казань: Полиус. 2013.
5. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. *Психология мотивации студентов*. Москва: Логос, 2006.
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие. *Вопросы психологии*. 2013; № 1: 1 – 11.
7. Малошонок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов возможности теоретического осмысления. *Вопросы образования*. 2015; № 3: 92 – 121.
8. Шушляпин О.И. Личностно ориентированный и групповой подход при самостоятельной работе в вузах: обоснование некоторых активных и инновационных методов обучения. *Вопросы образования.* 2011; № 16: 25 – 30.
9. Рочев К.В. Типологический анализ мотивации студентов. *Высшее образование в России*. 2014; № 2: 113 – 118.
10. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза. *Перспективы науки и образования*. № 3; 2013: 86 – 95.
11. Гусева Н.П., Никова М.А. Реализация обратной связи при изучении иностранного языка как способ коррекции ошибок. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91).

References

1. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
2. Makklelland D. *Motivaciya cheloveka*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
3. Cvetkova R.I. *Motivacionnaya sfera lichnosti studenta kak sub`ektivno-razvivayuschayasya sistema*. Habarovsk: Grif UMO, 2015.
4. Rahmatullina F.M. *Motivacionnaya osnova uchebnoj deyatel'nosti i poznavatel'noj aktivnosti lichnosti.* Kazan': Polius. 2013.
5. Bakshaeva N.A., Verbickij A.A. *Psihologiya motivacii studentov*. Moskva: Logos, 2006.
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya motivaciya studentov: ih istochniki i vliyanie na psihologicheskoe blagopoluchie. *Voprosy psihologii*. 2013; № 1: 1 – 11.
7. Maloshonok N.G., Semenova T.V., Terent'ev E.A. Uchebnaya motivaciya studentov rossijskih vuzov vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2015; № 3: 92 – 121.
8. Shushlyapin O.I. Lichnostno orientirovannyj i gruppovoj podhod pri samostoyatel'noj rabote v vuzah: obosnovanie nekotoryh aktivnyh i innovacionnyh metodov obucheniya. *Voprosy obrazovaniya.* 2011; № 16: 25 – 30.
9. Rochev K.V. Tipologicheskij analiz motivacii studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2014; № 2: 113 – 118.
10. Krylova M.N. Sposoby motivacii uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. № 3; 2013: 86 – 95.
11. Guseva N.P., Nikova M.A. Realizaciya obratnoj svyazi pri izuchenii inostrannogo yazyka kak sposob korrekcii oshibok. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91).

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 37.013.78 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-224-228

Sokolova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: NSokolova@fa.ru*

METHODS OF INFLUENCE ON STUDENTS' MOTIVATION IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article highlights a problem of methods of influencing motivation of students in the course of foreign language education in a non-linguistic university. The article notes the importance of motivation for higher education in general, and foreign language education in particular, in connection with the

need to increase the cognitive activity of students. Attention is drawn to the key methods of influencing motivation, generalized by A.A. Farimova and a number of other authors. Among all the considered methods, the project method, the linguistic-cultural approach and gamification deserve special attention, since they allow achieving the greatest involvement of students and have the most optimal set in terms of stimulating activity.

Key words: **motivation, higher education, foreign language learning, project method, linguistic and cultural approach, gamification.**

Н.И. Соколова, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NSokolova@fa.ru*

МЕТОДЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена проблеме методов воздействия на мотивацию студентов в ходе иноязычного обучения в неязыковом вузе. В статье отмечается значение мотивации для вузовского образования в целом и иноязычного обучения в частности в связи с необходимостью повышения познавательной активности студентов. Обращается внимание на ключевые методы воздействия на мотивацию, обобщенные А.А. Фаримовой и рядом других авторов. Среди всех рассмотренных методов особого внимания заслуживают метод проектов, лингвострановедческий подход и геймификация, поскольку они позволяют добиться наибольшей вовлеченности студентов и обладают наиболее оптимальным набором с точки зрения стимулирования активности.

Ключевые слова: **мотивация, высшее образование, иноязычное обучение, метод проектов, лингвострановедческий подход, геймификация.**

В большинстве стран мира самый распространенный иностранный язык – английский. В дополнение к 350 миллионам человек, для которых английский является родным, по всему миру насчитывается 978 миллионов, говорящих на английском языке как на иностранном. В этой связи важно развивать владение английским языком среди студентов, так как это открывает перед ними большие перспективы как во время обучения (в частности, возможность участия в международных программах студенческого обмена и получение актуальных знаний по множеству тематик на международных образовательных платформах, таких как Coursera, edX и др.), так и во время работы будущего специалиста (участие в международных проектах и симпозиумах, работа с технической и патентной документацией на английском языке).

Актуальность данной работы обусловлена тем, что в контексте продолжающейся глобализации существует необходимость активизации усилий по обучению иностранному языку, что в первую очередь ассоциируется с таким аспектом образовательного процесса, как мотивация к обучению. Это связано в первую очередь с тем, что обучение иностранному языку – трудоемкий процесс, и без должной мотивации студент не будет заинтересован к приложению требуемых для его оптимального завершения усилий. Исследование различных аспектов мотивации познавательной деятельности имеет большое значение для повышения эффективности вузовского образования.

Целью настоящего исследования является изучение методов воздействия на мотивацию студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Поставленная цель предусматривает решение следующих основных задач: 1) рассмотреть понятие мотивации и роль мотивации у студентов 2) изучить методы влияния на мотивацию студентов при обучении иностранному языку иностранному языку 3) изучить проблему управления мотивацией к обучению иностранному языку в неязыковом вузе.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (беседы с методистами в области преподавания иностранного языка, с преподавателями Финансового университета при Правительстве РФ, опрос студентов 2 курса бакалавриата данного университета).

Актуальность проблемы методов влияния на мотивацию при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе обосновывается:

– высоким и постоянно растущим значением иностранного языка для профессиональной деятельности;

потребностью в развитии международного студенческого обмена с целью усвоения новейших мировых наработок с последующим их применением в российских условиях;

– необходимостью сформировать у студентов схему усвоения иностранного языка, которая может оказаться в будущем более востребована, чем фактические знания по тому или иному языку.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в работе проведен комплексный последовательный анализ проблематики методов воздействия на мотивацию студентов в контексте изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться как базис для дальнейших прикладных исследований в области изучения мотивации и методов воздействия на нее в ходе иноязычного обучения в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении методов воздействия на мотивацию в контексте освоения иностранного языка в неязыковом вузе.

Отметим, что мотивация к обучению в рамках вуза связана прежде всего с организацией учебной деятельности, которая представляет собой фундамент для формирования мотивации к обучению иностранного языка, обеспечивая соответствующий набор стимулов [8]. Успешность учебного процесса зависит от ряда факторов: цели, которые ставят перед собой две стороны: учитель и обучающийся, направлены ли эти цели на овладение учебным материалом.

Для воздействия на мотивацию используются специальные педагогические технологии, которые занимают важное место в образовательном процессе, и современный преподаватель уже не представляет работу без них. Существует огромное множество подобных технологий, и с каждым годом ученые расширяют их список. Наиболее очевидными педагогическими технологиями в рассматриваемом контексте являются геймификация и метод проектов. Самое важное при применении рассматриваемых технологий – не растеряться во всем их разнообразии и умело подобрать ту, которая будет отвечать целям и задачам занятия. Кроме того, технологии можно сочетать и изменять, учитывая индивидуальные особенности студентов.

Различные методы, позволяющие повысить мотивацию к изучению иностранного языка, обобщены Фаримовой [7]:

1. Использование на занятии новых технологий

В большинстве классов доступно то или иное электронное и компьютерное оборудование, однако зачастую оно простаивает. Мультимедийные доски, аудио- и видеоаппаратура, компьютеры позволяют расширить представление подаваемого материала, а использование презентаций, электронных учебников и компьютерного тестирования расширяет возможности преподавания, повышая его доступность.

2. Внеурочная деятельность

Стремление узнать больше о культуре стран изучаемого языка (прежде всего, США и Великобритании) часто становится побудительным мотивом к изучению иностранного языка, а внеурочная деятельность помогает расширить контакт с этой культурой.

3. Олимпиады

Участие в олимпиадах создает ситуацию достижения, тем самым помогая раскрыть потенциал обучающихся, а параллельно указывает на те или иные пробелы в знаниях, побуждая к мыслительным процессам относительно открывшихся новых моментов.

4. Международная переписка со сверстниками

Переписка учеников является превосходным вариантом получения информации о культуре и быте других стран, что само по себе служит стимулом к изучению иностранного языка. При этом сам процесс переписки, естественно, также стимулирует интерес к коммуникативным процессам. Переписка положительно сказывается на идиоматичности речи, расширяет лексический запас за счет действительно актуальных оборотов, слов и выражений.

5. Использование песен на изучаемом языке

Мотивом служит стремление познать глубже то, что уже поверхностно знакомо – глобальную массовую культуру. Главные преимущества связаны с расширением словарного запаса и усвоением грамматических конструкций по аналогии, а также тренировкой произносительных навыков [9].

6. Перевод стихотворений

Интерес к изучению языка связывается с творческой деятельностью, а художественная насыщенность текстов активизирует познавательную деятельность, способствует расширению словарного запаса и общей эрудиции.

7. Игровые методы

Соединение комплекса игровых мотиваций с мотивациями учебными формирует мощный мотив к изучению языка. Игра по своей природе будит энтузиазм [5].

О.Ю. Воронкова и др. [2] считают, что игровые методы также развивают мотивацию, и они важны в процессе обучения ИЯ: «В учебном процессе выгодно использовать образное мышление детей, элементы игры. Игра ведет за собой

развитие. Игра – это всегда эмоции, где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление».

В преподавании иностранного языка используется множество различных игр. О.Ю. Воронкова приводит следующую классификацию:

– игры на формирование речевых навыков,
– ролевые игры;
– игры для развития лексических, грамматических и фонетических умений и навыков;
– контролирующие игры;
– игры для развития мышления; игры для развития сообразительности;
– игры для снятия напряжения [7].

Другая проблема недостатка мотивации связана с тем, что ученик чаще всего не видит реальной возможности применить свои знания на практике.

Одним из способов преодоления этого момента является проектная методика. Она основана на следующих этапах:

– формулируется конкретная практическая цель. Важен именно практический характер цели, таким образом, языковые знания из цели становятся нужным, востребованным инструментом;
– каждая группа учеников или, реже, отдельный учащийся получает четкое задание, цель которого – выполнение того или иного практического действия в рамках достижения намеченной на первом этапе цели;
– самостоятельное выполнение задания утверждает обучающихся в своих возможностях, помощь преподавателя используется только в случае крайней необходимости;
– обучающиеся и преподаватель разделяют ответственность за результаты работы.

Использование метода проектов возможно в ходе изучения любой темы [6]. Командная работа объединяет учащихся в группе в единый субъект. Проектная методика способствует развитию творчества, самостоятельности, ответственности. Мотивация к выполнению учебных действий связана с возможностью реализовать цели и продемонстрировать свои достижения, выбирая при этом свои пути достижения этой цели. Во время работы над проектом полученные знания применяются на практике, что крайне важно для мотивации. Групповая проектная работа позволяет подтянуть слабых учеников и повысить их интерес к изучению иностранного языка за счет тесного взаимодействия с сильными учениками. Систематическое применение проектной методики значительно повышает эффективность обучения.

Высокая роль мотивации признается не только в нашей стране, но и глобально. Так, Е.В. Зверева [4] цитирует испанского исследователя С. Лухан Гарсию, который считает мотивацию более значимым фактором в успешном овладении иностранным языком, чем интеллектуальные способности обучающегося.

Огромными мотивирующими возможностями обладают мультимедиа. Для обучающихся, склонных к устоявшимся (традиционным) методам обучения иностранным языкам, наличие доступа к Интернету, применение ТСО и различных приложений – это отличный пример создания положительной динамики обучения ИЯ просто за счёт новизны такого сочетания двух знакомых концепций, как мультимедиа и изучения иностранного языка.

Мультимедийные технологии позволяют создать ситуацию, когда учащийся в комфортной обстановке может выполнить языковую задачу практической направленности, что окажет положительное воздействие на его самооценку и, как следствие, его мотивацию, поскольку последняя неразрывно связана с самооценкой. Современные студенты хорошо знакомы с технологиями мультимедиа, поэтому для них работа с видео- и аудиоматериалами будет работой в зоне комфорта, в привычной зоне личного развития. Расширяется возможность использовать аутентичный материал, позволяющий студенту почувствовать себя в реальной жизненной ситуации, а не просто обучающимся. Это, прежде всего, связано с привлечением материала, сопряженного с областью будущей профессиональной деятельности студентов. Например, для студентов в области информационных технологий это может быть моделирование бизнес-процесса разработки и маркетинга программного продукта.

Большинство исследователей согласны, что графический образ обладает большим мотивирующим эффектом, чем текстовый, и в более значительной мере способствует запоминанию и долгосрочному удержанию информации в памяти. Мультимедиа предоставляют отличную возможность внедрять педагогическую модель образовательной игры, целью которой является повышение любознательности у обучающихся. Освоение языкового материала происходит инструментально в процессе достижения неязыковой цели, к которой учащийся мотивирован своими внутренними стремлениями. Зверева приводит пример, когда студенты-юристы осваивают юридическую терминологию в процессе работы с мультимедийными источниками, такими как запись заседаний суда [9].

Общение со сверстниками в сети позволяет развивать навыки разговорного языка, который доминирует в сети. Среднестатистический учащийся, проводящий большое количество свободного времени в сети, получает дополнительную мотивацию к изучению языка с целью общения, если начинает в рамках учебного задания использовать социальные сети на изучаемом языке.

Чтобы суметь заинтересовать студентов, преподаватель в полной мере должен владеть технологиями мультимедиа. Речь идет не столько о возможности создания мультимедиаконтента, столько о том, чтобы ориентироваться в безграничных возможностях, которые эти технологии дают для использования в языковом классе. Однако многие преподаватели до сих пор в значительной мере игнорируют новые технологии и придерживаются традиционных методик. Изменить эту ситуацию могут профессиональные форумы для обмена опытом. Они помогут преодолеть страх перед технологиями, характерный для многих преподавателей гуманитарных дисциплин, в том числе иностранного языка.

Только так преподаватель может получить опыт и стать для своих учеников наставником в мире технологий, применяемых к его предмету, в то время как в настоящее время часто наблюдается ситуация, когда обучающиеся лучше ориентируются в технологиях, используемых (или, точнее, практически не используемых) в классе, чем преподаватель, в чьи обязанности входит использование этих технологий в образовательных целях.

По мнению И.М. Булгаковой [1], проблемы с мотивацией в значительной мере связаны с противоречием между возрастающим объемом иноязычной информации в связи с возможностью использовать зарубежные источники, с одной стороны, и низким уровнем владения иностранным языком, типичным для многих студентов вуза, с другой. Иными словами, это неверие студентов в собственные возможности в освоении иностранного языка. В этой связи необходимость повышения уровня иноязычной подготовки студентов должна решаться практикой продолжения разработки методик, способствующих развитию мотивации к изучению иностранного языка.

Важность иностранного языка как важную компетенцию для личностного и профессионального роста осознают все почти все студенты, однако это не оказывает должного влияния на рост мотивации, поэтому необходима методическая оптимизации образовательного процесса.

А.В. Лучникова [5], в отличие от множества других исследователей, считает, что наиболее мощным фактором мотивации является внешняя мотивация, а именно – «подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, собственная конкурентоспособность на рынке молодых специалистов, возможность стать высоко оплаченным специалистом своей области».

Многие исследователи связывают обучение видеоаудированию с повышением мотивации студентов. Так, в частности, Е.Н. Соловова [10] говорит о «мотивации успеха», подчеркивая важность положительного результата, особенно для молодежи. Молодые люди очень остро реагируют на критику со стороны окружающих, причём для них важно мнение своих сокурсников, которые могут критически относиться к тем, кто не может достичь успеха в выполнении учебных заданий, в частности на аудирование. При этом успех в аудировании вызывает рост интереса к занятиям иностранным языком в общем, а не только к этому языковому аспекту.

А.В. Кузьмина [7] провела опрос, чтобы узнать, какие аудиотексты студенты слушают в свое свободное время с целью улучшить свой навык аудирования. По результатам этого опроса лидирует просмотр фильмов и сериалов с субтитрами – так ответили более половины студентов, что вполне соответствует обозначенным выше особенностям мотивации. Еще 30% опрошенных смотрят короткие видеоролики на интересующие их темы на изучаемом языке.

Большая роль в развитии мотивации при обучении иностранному языку принадлежит внеаудиторной работе. Главным видом мотивации к внеаудиторной работе является инструментальная, развивающаяся от выполнения определенных видов работ. Продуктивными являются такие её виды, как кружки, ориентированные на научно-исследовательскую работу студентов: таким образом происходит формирование связи между личными и профессиональными интересами студентов и интересом к изучению иностранного языка, который помогает обучающимся овладевать современной информацией из иноязычных источников.

Макарова [9] связывает низкую мотивацию среди студентов к изучению иностранного языка еще с одним фактором: низким уровнем развития международных отношений в регионе. Этот фактор особенно важен для провинциальных вузов.

Она приводит перечень приемов мотивационной деятельности. Большое внимание уделяется групповой/парной работе в группах/парах, образуемых для выполнения конкретного задания.

Кроме учебных целей, тактика развивает у студентов коммуникативные навыки и способность к социализации, так как пары выбираются педагогом, следуя определенным принципам, более слабый и пассивный будет мотивироваться к более активной деятельности, а его напарник – выступать в чём-то помощником преподавателя.

Набирает популярность использование ролевых игр на занятиях. Игровое начало способствует более раскованной коммуникации, а значит, использованию и усвоению языкового материала.

Макарова большое внимание уделяет использованию аутентичных аудио- и видеоматериалов, отдавая предпочтение современным песням по причине их небольшой длины и включенности в современную языковую культуру, отражающую разговорные формы. Сложность использования песен на занятии исследователь связывает с необходимостью ориентироваться в современной музыке, чтобы выбранный материал был включен в контекст, актуальный для студентов.

Важнейшим способом повысить мотивацию является использование иностранного языка за пределами аудитории. Простейшим приемом выступает переключение интерфейса телефона на английский язык. Хотя сначала студенты противятся такому подходу, но спустя небольшое время, опираясь на выработ-

танный ранее автоматизм движений, запоминают иностранные слова «на автомате», расширяя свой словарный запас в области, наиболее востребованной в реальной жизни и при этом часто недостаточно охваченной учебными материалами.

В число внешних факторов мотивации к занятиям относятся и такие «мелочи», как особенности расписания: работоспособность весьма неравномерно распределяется по дням недели, особенно в течение дня. Поэтому первая пара английского в понедельник и третья пара английского во вторник – это разные с точки зрения мотивированности студентов среды применения образовательных методик.

Относительно новым подходом к развитию мотивации является геймификация, или создание игровой среды. Такая среда дает студентам безбоязненно делать ошибки в процессе обучения и получать «трофеи».

Согласно определению К.В. Шокарева [11], «геймификация – это попытка с помощью внешней мотивации активизировать мотивацию внутреннюю, используя особенности человеческой психики, способность увлечься игрой».

Игры составляют огромную часть жизни современной молодежи. Привнося игры в образовательный процесс, преподаватели надеются стимулировать студентов работать более активно и добиваются в этом успеха. Также правильно организованная игровая среда способствует улучшению навыков самостоятельной работы, поскольку хорошая игра продолжается и за пределами аудитории. Студенты учатся использованию иностранного языка для поиска необходимой информации в контексте игры. Однако, несмотря на заявляемое положительное отношение преподавателей к геймификации, фактическое использование игр в российских вузах редко. Это вызвано в первую очередь насыщенностью учебного плана.

Часто преподавателям просто не хватает цифровой грамотности, чтобы интегрировать игры в повседневные занятия студентов. Эффективное внедрение игр в учебную деятельность требует не только знания предмета, но и высокой цифровой грамотности, наличия технических средств как в аудитории, так и у студентов. В последнем случае это, как правило, мобильные устройства. Геймификация, не использующая смартфоны, в наше время имеет гораздо меньше шансов на успех, не выдерживая конкуренции за внимание.

Геймификация образования имеет как преимущества, так и недостатки. Преимущества связаны с тем, что поощряется свобода действий в процессе образования. Речь идет, прежде всего, о «четырех игровых свободах» («four freedoms of play»): свобода ошибаться, свобода экспериментировать, свобода играть роль, свобода концентрации.

Поскольку сама механика игры показывает, что ошибки могут и, скорее всего, будут совершаться, волнение уходит на второй план, а работоспособность и активность студентов не ограничивается напряжением и волнением. Однако это предъявляет и большие требования к разработке игровой среды, где должен предусматриваться хотя бы минимальный набор альтернатив. Об этом часто забывают разработчики образовательных концепций геймификации, ограничиваясь созданием наград за линейно выстроенные достижения. Результатом является быстрая потеря первоначального энтузиазма.

Если говорить о полностью геймифицированном курсе, то существует возможность автоматизации преподавания, однако разработка и применение такого курса сопряжена с большими сложностями и, как правило, находится за пределами возможностей конкретного преподавателя. При неправильном использовании геймификация может привести к снижению благоприятности образовательной среды, и в этом ее недостаток. Возможные последствия включают в себя отвлечение внимания и экстернализация гратификации (достижение ради достижения). Если при разработке курса были допущены недочеты, учащиеся могут найти упрощенный путь к цели, не требующий обучения.

Таким образом, внимание учеников может быть отвлечено на поиск бреши в системе, которая позволит добиться успеха, не прилагая усилий или прилагая их в ненужном направлении. Впрочем, это возможно и без геймификации: автору известен случай, когда студент выучил наизусть 6 вариантов ответов на тест из 60 вопросов, мотивируя своё решение тем, что у него плохая память, и он не может выучить английский. Групповые геймифицированные задания не свободны от недостатка всех упражнений подобного типа. Хотя они могут быть эффективным педагогическим инструментом, стимулирующим обучение и работу в команде, но (если в результате вся группа получает одинаковую оценку вне зависимости от личного вклада каждого) мотивация к деятельности выше определенного порогового значения снижается. Наибольший риск геймификации заключается в том, что она преуменьшает ценность внутренней награды за овладение новым навыком, оценивая побочные с этой точки зрения достижения. Это противоречит основополагающей цели образования. Пытаясь выиграть внимание студентов сейчас, преподаватель рискует уменьшить их стремление к самообразованию в долгосрочной перспективе.

Таким образом, анализ литературы показывает, что мотивация представляет собой сложное психологическое явление. Поэтому, несмотря на существование множества методов и приемов повышения мотивации, существует также и большое количество факторов, накладывающих те или иные ограничения на применимость этих методов и приемов, причем эти факторы в значительно мере находятся вне пределов контроля преподавателя. Поэтому, хотя общим основанием всех успешных приемов остается позитивный настрой преподавателя и его желание работать и заинтересовывать студентов, необходимо тщательно подходить к выбору и адаптации методических приёмов под конкретную ситуацию.

Тем самым, опираясь на проведенный анализ литературы по теме, можно выделить следующие методы развития мотивации:

1. Метод расширения аудиовизуальной стимуляции. Сюда относятся многочисленные работы, посвященные применению на занятии ИКТ, видеоматериалов, аудиоматериалов.
2. Метод углубления вовлечения – включение студентов во взаимодействие как между собой: ролевые игры, творческие групповые задания, так и с широким языковым контекстом: веб-квест, использование неадаптированных материалов. Отдельное место занимает геймификация, которая может применяться как к групповой, так и к индивидуальной работе студентов.
3. Метод контекстуального включения – учет требований будущей специальности студентов в отборе материала.

Библиографический список

1. Булгакова И.М. Компетентностно-ориентированный подход к преподаванию иностранных языков как условие формирования мотивации у бакалавров педагогического образования. *Ученые записки ОГУ*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnoorientirovannyy-podhod-k- prepodavaniyu-inostrannyh-yazykov-kak-uslovi25[1e-formirovaniya-motivatsii-u- bakalavrov
2. Воронкова О.Ю., Михайличенко З.И., Рева Е.Ю. Трудности в обучении детей английскому языку в начальной школе. *Инновационная наука*. 2019; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-v-obuchenii- detey-angliyskomu-yazyku-v-nachalnoy-shkole
3. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. *Воспитание, обучение, психическое развитие*: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов ССР. Москва; 1977, Ч. 1: 55 – 87.
4. Гуняшова Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на занятии иностранного языка. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; № 2 (62); Т. 3: 34 – 37.
5. Зверева Е.В. Использование сервиса YouTube в преподавании иностранного языка студентам-экономистам (на материале испанского языка). *Современные технологии и тактики в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка*: сборник научных трудов. Москва: РУДН, 2013; Выпуск 1: 89 – 98.
6. Зверева Е.В. Мультимедийные технологии как средство мотивации обучающихся в процессе преподавания иностранных языков. *Русистика.* 2015; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynye- tehnologii-kak-sredstvo-motivatsii-obuchayuschihsya-v-protsesse-prepodavaniya- inostrannyh-yazykov
7. Кузьмина А.В. Преподавание аудирования с использованием видеоряда как фактор повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка. *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2017; № 23. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-audirovaniya-s- ispolzovaniem-videoryada-kak-faktor-povysheniya-motivatsii-studentov-k- izucheniyu-inostrannogo-yazyka
8. Лучникова А.В. Организация самостоятельной работы студентов по английскому языку в условиях дистанционного обучения в вузе. *StudNet*. 2020; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy- raboty-studentov-po-angliyskomu-yazyku-v-usloviyah-distantsionnogo- obucheniya-v-vuze
9. Макарова О.А., Шабанова А.А. Реализация путей мотивации студентов творческих специальностей на практических занятиях по английскому языку. *EESJ*. 2016; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-putey-motivatsii-studentov- tvorcheskih-spetsialnostey-na-prakticheskih-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku
10. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций:* пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2002.
11. Шокарев К.В. Геймификация как метод повышения мотивации студентов высших учебных заведений в преподавании иностранного языка на примере английского языка. *Образование и право*. 2020; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-metod-povysheniya-motivatsii-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-v-prepodavanii-inostrannogo- yazyka-na-primere
12. Фаримова А.А. Мотивация учащихся к изучению английского языка. *Наука и образование сегодня*. 2019; № 10 (45). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchaschihsya-k-izucheniyu- angliyskogo-yazyka

References

1. Bulgakova I.M. Kompetentnostno-orientirovannyj podhod k prepodavaniyu inostrannyh yazykov kak uslovie formirovaniya motivacii u bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski OGU*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnoorientirovannyy-podhod-k-prepodavaniyu-inostrannyh-yazykov-kak-uslovie-formirovaniya-motivatsii-u-bakalavrov

2. Voronkova O.Yu., Mihajlichenko Z.I., Reva E.Yu. Trudnosti v obuchenii detej anglijskomu yazyku v nachal'noj shkole. *Innovacionnaya nauka*. 2019; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-v-obuchenii- detey-angliyskomu-yazyku-v-nachalnoy-shkole
3. Gebos A.I. Psihologicheskie usloviya formirovaniya polozhitel'noj motivacii k ucheniyu. *Vospitanie, obuchenie, psihicheskoe razvitie*: tezisy dokladov k V Vsesoyuznomu s`ezdu psihologov SSR. Moskva; 1977, Ch. 1: 55 – 87.
4. Gunyashova G.A. Ispol'zovanie videomaterialov v obuchenii audirovaniyu na zanyatii inostrannogo yazyka. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 2 (62); T. 3: 34 – 37.
5. Zvereva E.V. Ispol'zovanie servisa YouTube v prepodavanii inostrannogo yazyka studentam-`ekonomistam (na materiale ispanskogo yazyka). *Sovremennye tehnologii i taktiki v prepodavanii professional'no orientirovannogo inostrannogo yazyka*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: RUDN, 2013; Vypusk 1: 89 – 98.
6. Zvereva E.V. Mul'timedijnye tehnologii kak sredstvo motivacii obuchayuschihsya v processe prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Rusistika.* 2015; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynye- tehnologii-kak-sredstvo-motivatsii-obuchayuschihsya-v-protsesse-prepodavaniya- inostrannyh-yazykov
7. Kuz'mina A.V. Prepodavanie audirovaniya s ispol'zovaniem videoryada kak faktor povysheniya motivacii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2017; № 23. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-audirovaniya-s- ispolzovaniem-videoryada-kak-faktor-povysheniya-motivatsii-studentov-k- izucheniyu-inostrannogo-yazyka
8. Luchnikova A.V. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po anglijskomu yazyku v usloviyah distancionnogo obucheniya v vuze. *StudNet*. 2020; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy- raboty-studentov-po-angliyskomu-yazyku-v-usloviyah-distantsionnogo- obucheniya-v-vuze
9. Makarova O.A., Shabanova A.A. Realizaciya putej motivacii studentov tvorcheskih special'nostej na prakticheskih zanyatiyah po anglijskomu yazyku. *EESJ*. 2016; № 4 Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-putey-motivatsii-studentov- tvorcheskih-spetsialnostey-na-prakticheskih-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku
10. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyj kurs lekcij:* posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 2002.
11. Shokarev K.V. Gejmifikaciya kak metod povysheniya motivacii studentov vysshih uchebnyh zavedenij v prepodavanii inostrannogo yazyka na primere anglijskogo yazyka. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-metod-povysheniya-motivatsii-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-v-prepodavanii-inostrannogo- yazyka-na-primere
12. Farimova A.A. Motivaciya uchaschihsya k izucheniyu anglijskogo yazyka. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2019; № 10 (45). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchaschihsya-k-izucheniyu- angliyskogo-yazyka

Статья поступила в редакцию 02.03.22

УДК 377 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-228-230

***Ustinova N.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Organizational and Educational Work with Students, Izhevsk State Technical University n.a. M.T. Kalashnikov (Izhevsk, Russia), E-mail: usti-natalya@yandex.ru*
***Guseva E.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Postgraduate Department, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: caterina.anatolievna@yandex.ru*

PROFESSIONALLY ORIENTED PATRIOTISM AS A SIGNIFICANT PROPERTY OF A UNIVERSITY GRADUATE'S PERSONALITY. The article shows that modern requirements for a university graduate dictate new challenges for the personnel training system. The concepts of "patriotism", "profession", "professionalism" are considered. The authors conclude that it is necessary to consider a new pedagogical category – professionally oriented patriotism. The relationship between professionally oriented patriotism and the personality traits of a university graduate, necessary for effective professional activity, is highlighted. Particular attention is paid to the consideration of the phenomenon of "professionally oriented patriotism" from the point of view of meta-competencies (above-subject competence) of university students. The components, criteria and indicators of the structure of the concept of "professionally oriented patriotism" are presented. The stages of the process of formation of professionally oriented patriotism of students in different courses of study are defined and characterized.

Key words: **patriotism, professionally oriented patriotism, future defense industry specialist.**

***Н.П. Устинова**, канд. пед. наук, доц., нач. отдела организационно-воспитательной работы со студентами, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, г. Ижевск, E-mail: usti-natalya@yandex.ru*
***Е.А. Гусева**, канд. пед. наук, нач. отдела аспирантуры, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: caterina.anatolievna@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПАТРИОТИЗМ КАК ЗНАЧИМОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

В статье показано, что современные требования к выпускнику вуза диктуют новые вызовы для системы подготовки кадров. Рассмотрены понятия «патриотизм», «профессия», «профессионализм». Автор делает вывод о необходимости рассмотрения новой педагогической категории – профессионально ориентированный патриотизм. Выделена связь между профессионально ориентированным патриотизмом и качествами личности выпускника вуза, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности. Особое внимание уделено рассмотрению феномена «профессионально ориентированный патриотизм» с точки зрения метакомпетенций (надпредметной компетенции) студентов вуза. Представлены компоненты, критерии и показатели структуры понятия «профессионально ориентированный патриотизм». Определены и охарактеризованы этапы процесса формирования профессионально ориентированного патриотизма студентов на разных курсах обучения.

Ключевые слова: **патриотизм, профессионально ориентированный патриотизм, будущий специалист оборонной отрасли.**

Успешное развитие России как суверенного государства невозможно без обеспечения ее национальной безопасности. В современном мировом сообществе проблемы, связанные с защищенностью интересов страны от внешних и внутренних угроз, приобретают все большее значение. Государственные документы (ФЗ «Об образовании», «Концепция патриотического воспитания молодежи РФ», ФЗ «О патриотическом воспитании в РФ» и др.) определяют, что основными результатами образования должны быть не только сформированные профессиональные компетенции у выпускника, но и устойчивая патриотическая позиция. В педагогической науке существует устоявшееся понимание феномена «патриотизм» как любовь к Родине, к малой Родине, принятие традиций и культуры своего народа, готовность к защите своей Родины. В настоящее время данное понятие расширяется в своем содержательном наполнении – это ответственный подход к трудовой деятельности, толерантное отношение к людям, принятие норм и ценностей общества и т.д. Профессиональная деятельность человека может носить различный характер: любить свою работу, профессию и работать вне своей страны; любить свою профессию и работать на благо своей страны, развиваясь в профессии как профессионал и развивая свою страну. В данной статье раскрывается зависимость понятий «патриотизм» и «профессионально ориентированный патриотизм», что является актуальной проблемой в настоящее время [1–9].

Цель статьи – показать связь понятий «патриотизм» и «профессионально ориентированный патриотизм», доказать необходимость формирования профессионально ориентированного патриотизма у студентов в процессе обучения в вузе как базового свойства личности.

Основные задачи статьи: рассмотреть понятия «патриотизм», «профессионально ориентированный патриотизм», определить связь между этими понятиями, выявить закономерности; показать, что профессиональный патриотизм является основным свойством выпускника вуза, определяющим его дальнейшую деятельность в сфере получаемой профессии.

Научная новизна определяется выявлением зависимости между понятиями «патриотизм» и «профессиональный патриотизм», между сформированным уровнем профессионального патриотизма выпускника и его дальнейшей профессиональной деятельностью.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации материала по проблеме формирования профессионального патриотизма у студентов в период обучения в вузе; определении педагогической закономерности и взаи-



Рис. 1. Структура профессионально ориентированного патриотизма

мозависимости рассматриваемых феноменов (патриотизм, профессиональный патриотизм).

Методы исследования: анализ, синтез и обобщение передового педагогического опыта в области профессиональной подготовки студентов в вузе.

Проведенные исследования Т.И. Рудневой, Л.А. Саенко, Ж.Г. Химич [3; 5; 6] показывают, что более 60% выпускников вузов планируют работать по получаемой специальности, однако остаются трудиться по профессии значительно меньшее количество молодых специалистов. Авторы отмечают, что необходимо изменение данной ситуации, для чего следует усилить профориентационную работу в школах, повысить значимость воспитательной работы в вузах, формировать не только компетенции согласно ФГОС, но и метакомпетенции студентов, связанные со способностью быстрой адаптации к творческому решению поставленных задач, с гражданско-патриотическими качествами и развитыми коммуникативными умениями.

В работе О.А. Горленко [1] указано, что работодатели предъявляют требования к современным выпускникам не только в области теоретических знаний, но и профессиональных умений, способах деятельности, взаимодействия в профессиональном коллективе, готовности к профессиональному росту. Исследователь пишет, что в настоящее время теоретические знания выпускника вуза являются необходимыми, но недостаточными для осуществления эффективной профессиональной деятельности.

Педагоги Н.Н. Павленко, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина, Ж.Г. Химич [2; 5; 6; 7] разделяют позицию О.А. Горленко, добавляя, что активные процессы информатизации, цифровизации, дистанционного обучения часто «вытесняют» воспитательную составляющую образовательного процесса. В некоторых вузах процесс профессионального образования происходит иногда при игнорировании воспитательной составляющей. Исследователи обращают внимание, что профессионализм – это не только овладение профессиональными навыками (операционализация, технологизация), но и принятие профессиональной культуры, норм, профессиональных ценностей, стремление трудиться на благо общества и Родины. Такой выпускник со слабо сформированными гражданско-патриотическими свойствами личности, вероятнее всего, не будет трудиться на благо Родины, заботиться о развитии своего государства, его будет волновать или материальная составляющая, или поиск работы в другой стране. В этой связи встаёт вопрос о формировании у студентов духовно-нравственных качеств, патриотизма по отношению не только к своей Родине, но и к профессии [5; 6].

Таким образом, процесс формирования патриотизма у студентов вуза должен иметь ярко выраженную профессиональную направленность, что должно быть отражено в учебной и воспитательной работе вуза.

Анализ литературы по проблеме формирования патриотизма показал, что феномен патриотизм может рассматриваться с нескольких методологических подходов.

Эмоционально-аксиологический подход рассматривает патриотизм как личностное чувство, сопряженное с эмоциями. Компетентностный подход представляет готовность личности к выполнению некой деятельности, направленной на служение Родине. Акмеологический подход подразумевает, что патриотизм – есть духовный идеал, являющийся элементом в системе ценностей личности. Индивидуально-личностный подход предопределяет особенности личности в проявлении патриотизма. Социально-психологический подход рассматривает патриотизм как состоящие общества.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что в достижении требований ФГОС необходимо уделять внимание не только формированию профессиональных компетенций, но и патриотических свойств личности студентов. Интеграция феноменов «профессионал» и «патриотизм» приводит к появлению новой категории – профессионально ориентированного патриотизма.

Базовые компоненты в структуре профессионально ориентированный патриотизма и показатели отражают целостную картину отношения личности выпускника к своей профессиональной деятельности, к Родине, нацеленность на профессиональное развитие, профессиональный рост, стремления к труду на благо общества, служение Отечеству (рис. 1).

Анализ литературы и результаты собственных исследований [9] показали, что процесс формирования профессионально ориентированного патриотизма не должен быть оторван от целостного образовательного (учебного и воспитательного) процесса вуза. Возможные этапа формирования профессионально ориентированного патриотизма в вузе представлены на рис. 2.

Период обучения студентов в вузе от четырех–пяти лет (очная форма) до шести лет (при заочной форме обучения). Примерно весь период обучения можно разделить на три этапа: начальный, промежуточный и заключительный. Данные этапы могут «сжиматься» в зависимости от формы обучения.

На начальном этапе формируются основы профессиональных знаний и профессиональных качеств будущих специалистов. На данном этапе необходимо развивать положительное представление (образ) о будущей профессиональной деятельности. На этом этапе происходит осознание, что профессия – это служение Родине. Формы реализации начального этапа – лекция, встречи со специалистами, экскурсии на производство, участие в конкурсах профессиональной направленности.

Второй этап – промежуточный – характеризуется тем, что происходит самоопределение личности как профессионала (профессиональная самоидентификация), освоение профессиональной культуры. На данном этапе практически все дисциплины уже, так или иначе, связаны с профессиональной деятельностью. В то же время это период научной и исследовательской работы студентов. Формы реализации промежуточного этапа – участие в конференциях, форумах, проведение исследовательской работы.

Третий – заключительный – этап связан с профессиональной ориентаций и специализацией выпускника. На данном этапе осуществляется работа над ВКР, трудоустройство, непосредственная профессиональная деятельность.

Перспектива дальнейших исследований в этой области видится в определении новых компонентов структуры понятия «профессионально ориентирован-



Рис. 2. Этапы процесса формирования профессионально ориентированного патриотизма студентов на разных курсах обучения

ный патриотизм», выявлении новых подходов в организации образовательного процесса по формированию профессионально ориентированного патриотизма в образовательных организациях разного уровня (вуз, колледж, училище).

Результатом освоения ФГОС становится сформированный у выпускников вузов профессионально ориентированный патриотизм. Высокий уровень сформированности показателей в структуре профессионально ориентированного патриотизма будет свидетельствовать о готовности выпускников к осуществлению профессиональной деятельности на благо Родины. Воспитательная работа по формированию профессионально ориентированного патриотизма студентов в вузе должна включать комплекс педагогических событий, обогащенных патриотической направленностью, стимулирующих развитие и проявление личностных качеств.

Библиографический список

1. Горленко О.А., Мирошников В.В. Согласование компетенций бакалавров и магистров с требованиями профессиональных стандартов. *Инженерное образование*. 2011; № 7: 68 – 73.
2. Павленко Н.Н. *Педагогическая культура как сущностная характеристика профессиональной деятельности преподавателя.* Краснодар: Академия маркетинга и социально-информационных технологий, 2004.
3. Руднева Т.И. Профессиональное развитие – фактор профессиональной успешности. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2021; Т. 27, № 2: 61 – 65.
4. Саенко Л.А. Сущность и структура воспитательного пространства / Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; 5(80): 212 – 219.
5. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Проблемы формирования ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 3 (78): 191 – 195.
6. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодёжи. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 203 – 205.
7. Саенко Л.А. Молодёжь на рынке труда: предпочтения, проблемы, перспективы. *Аспирантский вестник Поволжья*. 2011; № 3-4: 189 – 193.
8. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 59-1: 316 – 318.
9. Устинова Н.П. Система формирования профессионально ориентированного патриотизма будущих специалистов оборонной отрасли. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология.* 2018; Т. 24, № 4: 71 – 77.

References

1. Gorlenko O.A., Miroshnikov V.V. Soglasovanie kompetencij bakalavrov i magistrov s trebovaniyami professional'nyh standartov. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2011; № 7: 68 – 73.
2. Pavlenko N.N. *Pedagogicheskaya kul'tura kak suschnostnaya harakteristika professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya*. Krasnodar: Akademiya marketinga i social'no-informacionnyh tehnologij, 2004.
3. Rudneva T.I. Professional'noe razvitie – faktor professional'noj uspeshnosti. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2021; T. 27, № 2: 61 – 65.
4. Saenko L.A. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva / L.A. Saenko, G.N. Solomatina // *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; 5(80): 212 – 219.
5. Saenko L.A., Himich Zh.G. Problemy formirovaniya cennostnogo otnosheniya studentov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 3 (78): 191 – 195.
6. Saenko L.A., Himich Zh.G. Usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u obuchayuschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 203 – 205.
7. Saenko L.A. Molodezh' na rynke truda: predpochteniya, problemy, perspektivy. *Aspirantskij vestnik Povolzh'ya*. 2011; № 3-4: 189 – 193.
8. Saenko L.A. Destruktivnye faktory processa professional'noj socializacii na stadii obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 59-1: 316 – 318.
9. Ustinova N.P. Sistema formirovaniya professional'no orientirovannogo patriotizma buduschih specialistov oboronnoj otrasli. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya.* 2018; T. 24, № 4: 71 – 77.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 37.09 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-230-233

Belov K.I., *Adjunct, Federal State Public Military Education Institution of Higher Education Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: belovbgr@gmail.com*

Fedak E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Federal State Public Military Education Institution of Higher Education Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: fed-reab@mail.ru*

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF MILITARY VIGILANCE OF MILITARY PERSONNEL OF MILITARY POLICE UNITS. The article analyzes the essential characteristics of the demonstration of military vigilance of military personnel of military police units. The authors analyze military vigilance through the prism of modern problems of the development of the Armed Forces of the Russian Federation and society as a whole. The definition of military vigilance is given and its content is deter-

mined. The analysis of features and specifics of military professional activity of military personnel is carried out. The normative legal acts regulating the official activities of the military police have been studied, and the features of these units have been identified. The authors conclude that without independent work to improve the level of professional training, the daily manifestation of the business and moral aspects of the personality of a serviceman, a high level of his vigilance cannot be achieved.

Key words: **military vigilance, characteristics of military vigilance, military police, duty activity, military pedagogy.**

К.И. Белов, *адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации», г. Москва, E-mail: belovbgr@gmail.com*

Е.И. Федак, *канд. пед. наук, доц., проф., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации», г. Москва, E-mail: fed-reab@mail.ru*

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОИНСКОЙ БДИТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЕННОЙ ПОЛИЦИИ

В статье рассматриваются сущностные характеристики проявления воинской бдительности военнослужащих подразделений военной полиции. Авторами проанализирована воинская бдительность сквозь призму современных проблем развития ВС РФ и общества в целом. Дано определение воинской бдительности и определено ее содержание. Проведен анализ специфики военно-профессиональной деятельности военнослужащих. Изучены нормативно-правовые акты, регулирующие служебную деятельность военной полиции, и выявлены особенности данных подразделений. Авторы делают вывод о том, что без самостоятельной работы по совершенствованию уровня профессиональной подготовленности, повседневного проявления деловых и нравственных сторон личности военнослужащего не может быть достигнут высокий уровень его бдительности.

Ключевые слова: **воинская бдительность, характеристика воинской бдительности, военная полиция, служебная деятельность, военная педагогика.**

Актуальность исследуемой проблемы заключается в необходимости формирования подхода к воспитанию военнослужащих подразделений военной полиции в аспекте формирования воинской бдительности, а также в слабой разработанности педагогического процесса в подразделениях военной полиции в целом. В современных реалиях вопросы воспитания воинской бдительности служащих данных подразделений приобретают особую роль [1–8].

Цель данной статьи – определение свойств личности, оказывающих влияние на уровень воинской бдительности и характерных для военнослужащих подразделений военной полиции.

Основными задачами исследования являются рассмотрение содержания воинской бдительности как ведущего качества военнослужащего подразделений военной полиции и проведение анализа специфики деятельности этих подразделений.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые рассмотрены сущностные характеристики воинской бдительности у военнослужащих военной полиции, определены свойства личности, оказывающие влияние на уровень воинской бдительности и характерные для военнослужащих подразделений военной полиции.

Теоретическая значимость статьи определяется представлением актуальной научной проблемы – формирование системы воспитания военнослужащих военной полиции.

Практическая значимость связана с тем, что на основе анализа специальной литературы и педагогического опыта авторов определено содержание воинской бдительности как ведущего качества военнослужащего подразделения военной полиции, рассмотрена специфика деятельности подразделений военной полиции, в связи с чем представляется возможным сформулировать рекомендации командирам данных подразделений по вышеизложенным вопросам.

Методы исследования: анализ специальной литературы и педагогического опыта работы командиров подразделений военной полиции.

Военная полиция как орган, который находится в стадии формирования, уже сейчас имеет богатый опыт работы в воинских частях, участия в боевых действиях, военных спецоперациях в Сирийской Арабской Республике, Нагорном Карабахе, на Украине, имеет давние традиции военных комендатур, но при этом остро нуждается в формировании единого взгляда на вопросы обучения и воспитания военнослужащих своих подразделений. Система работы подразделений военной полиции – достаточно сложная структура, требующая постоянного совершенствования для адаптации к современным реалиям.

Несмотря на успехи в служебной деятельности, в ВС РФ случаются многочисленные преступления и правонарушения. В 2020 г. было отмечено снижение общего количества преступлений в ВС РФ по сравнению с 2019 г. более чем на 20%, что говорит об эффективной работе органов военной полиции в целом, но в то же время требует непрерывной работы по совершенствованию методов деятельности, так как военнослужащие постоянно адаптируются к существующим методам и способам борьбы с незаконной стороной их службы, а быстрые темпы развития армии и общества выдвигают высокие требования к профилактике правонарушений. Необходимо отметить, что именно это определяет направления работы и острую необходимость доработки системы работы с военнослужащими по профилактике правонарушений, так как постоянно возникают новые, ранее не рассмотренные проблемы в области защиты жизни и здоровья, а также прав и свобод военнослужащих, и требует особой бдительности от военнослужащих подразделений военной полиции. В данной статье рассмотрим сущностные характеристики проявления воинской бдительности у военнослужащих подразделений военной полиции.

Патрульная служба – деятельность должностных лиц военной полиции и воинских частей, включающая в себя комплекс мероприятий по обеспечению правопорядка, воинской дисциплины и противодействию преступности среди военнослужащих. Бдительность – это социально-политическое качество личности, класса, нации и других социальных общностей, социума в целом, выражающееся в умении распознавать, разоблачать и пресекать деятельность враждебных внешних и внутренних сил [3]. Исходя из двух этих понятий, можно сформулировать определение воинской бдительности.

Воинская бдительность – это боевая настороженность, качество личности военнослужащего, выражающееся в способности выявлять и минимизировать опасные факторы воинской службы, распознавать признаки военных преступлений, правонарушений и предотвращать их, а также в умении прогнозировать развитие событий в типовых ситуациях в ходе несения службы. В данной работе рассмотрим это качество как динамичную интегративную совокупность психических процессов, свойств и состояний, описывающих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевую сферы личности, структура и содержание которых определяют субъективное отношение военнослужащего к окружающей действительности и проявляются в особенностях исполнения им служебных обязанностей.

Для того чтобы дать характеристику воинской бдительности военнослужащего подразделения военной полиции, необходимо рассмотреть следующие аспекты: содержание его мировоззрения; степень целостности мировоззрения и убеждений; степень осознанности своего места в структуре ВС РФ; содержание и характер потребностей и интересов; устойчивость интересов; широта кругозора; специфика соотношения и проявления различных личностных качеств.

Содержание бдительности может рассматриваться только при проведении анализа особенностей военно-профессиональной деятельности военнослужащих. Исходя из этого, при описании сущности воинской бдительности необходимо опираться на то, что служебная деятельность подразделений военной полиции связана с постоянной необходимостью ее применения на практике.

Особенностями и условиями службы подразделений военной полиции являются ее основные виды служебной деятельности: организация и несение патрульной службы; наряды ДПС ВАИ; несение службы в конвое; организация и несение службы по охране военных объектов, сопровождению воинских грузов и автомобильных колонн; обеспечение и поддержание правопорядка и воинской бдительности в районах ответственности и др. Их особенностями являются: специфика мест дислокации частей и других объектов для несения службы (крупные города, областные и районные центры, морские порты, железнодорожные станции, аэропорты); наличие сложной, динамичной обстановки в гарнизонах; влияние длительных морально-психологических и физических нагрузок на личный состав в результате большого объема выполняемых задач (проверка документов у военнослужащих при несении патрульной службы, досмотр транспортных средств и грузов, участие в специальных операциях и др.); выполнение служебных задач по обеспечению правопорядка и воинской дисциплины в условиях, когда военнослужащий сталкивается лицом к лицу с военнослужащими, нарушающими правопорядок, нередко совершающими преступления, при этом враждебно настроенными к военнослужащим военной полиции; необходимость обеспечения тесного взаимодействия с сотрудниками органов ФСБ РФ, ФСО РФ, ФСИН РФ, ФСВНГ РФ, МВД РФ и органами местного самоуправления в интересах службы.

Эффективность служебной деятельности военнослужащих подразделений военной полиции зависит от постоянного поддержания и повседневного проявления должностными лицами воинской бдительности. Выполнение любых задач военными полицейскими сопряжено с множеством рисков. Данный факт

обусловливает необходимость повышенного внимания к провокациям как со стороны гражданских лиц, так и военнослужащих других видов и родов войск. На основании вышеизложенного делаем вывод: воинская бдительность не может самостоятельно выступать ведущим фактором повышения эффективности военнослужащих подразделений военной полиции. Но совместно с минимальным объемом актуальных знаний, навыков и умений в решении типовых служебных задач она приобретает особое значение для ВС РФ как компонент военно-профессиональной деятельности в целом.

Проведенный анализ представляет воинскую бдительность как ключевое профессиональное качество военнослужащих подразделений военной полиции – совокупность мотивационных, эмоционально-волевых и нравственных черт личности, высокой общей культуры, прочных специальных знаний, навыков и умений, ведущих мотивов, позволяющих военнослужащим подразделений военной полиции своевременно распознавать и решительно пресекать противоправные действия.

Рассмотрев сущность воинской бдительности и проведя анализ специфики служебной деятельности военнослужащих подразделений военной полиции, сформулируем следующие характеристики этого качества. Воинская бдительность является ведущей профессиональной характеристикой военного полицейского. Боевая настороженность выражает определенную систему требований к личности военнослужащих и отражает зависимость этих требований от условий военной службы и особенностей возлагаемых на них задач. Данное качество субъективно, реализуется как осознанное поведение военнослужащих, на которых оказывают влияние руководящие документы, служебные инструкции, приказы и приказания командиров и начальников, традиции этих подразделений. Воинская бдительность как часть служебной деятельности подразделений военной полиции включает в себя совокупность специальных знаний, навыков и умений, позволяющих военному полицейскому успешно решать поставленные задачи.

Рассматривая вопрос о сущности данного качества, представляется важным подчеркнуть, что различные его стороны достаточно широко представлены в научных работах, прежде всего в исследованиях Г.Г. Беляева, В.М. Доброштана, А.Ф. Кобылянца, А.П. Пилявского, А.В. Шишова [7].

Особое место в сущности воинской бдительности занимает идейная убежденность военнослужащих подразделений военной полиции, умение проводить анализ всей поступающей информации, способность к правильным выводам, отвечающим интересам государства и общества. Оценивая значимость коренных преобразований ВС РФ и современного общества в целом, необходимо обратить внимание на сознание, чувства и профессионально мотивированное поведение военных полицейских. В условиях глобальных изменений в обществе сложность и противоречивость нашей эпохи выдвигает перед командирами и начальниками важную задачу – доведение до подчиненного личного состава особенностей внешней и внутренней политики и изменений в несении службы.

Большое влияние на решение данного вопроса оказывает участие подразделений военной полиции в специальных военных операциях в Сирийской Арабской Республике, Нагорном Карабахе, на Украине. Выполнение боевых задач в таких условиях весьма специфично и требует от всего личного состава высокой воинской бдительности, отличной от несения службы в пунктах постоянной дислокации. Это связано с особой атмосферой вооруженного конфликта, климатическими условиями, культурно-идеологическими особенностями мирного населения и др. При выполнении должностных или специальных обязанностей в условиях непосредственного контакта с идеологией национализма, экстремизма и сепаратизма, антироссийских провокаций воинская бдительность выступает основным качеством военного полицейского.

Проблемы и противоречия организации и несения службы военными полицейскими также воздействуют на степень воинской бдительности и делятся на объективные и субъективные. Объективные проблемы отражают сложность конкретной служебной обстановки, служебно-боевых задач и условий их успешного выполнения. К таким трудностям относят степень укомплектованности личным составом, вооружением и военной техникой; возможность применения оружия и специальных средств; временные показатели выполнения специальных задач; необходимость строгого соблюдения законности при несении службы; состояние профессионально-должностной подготовки личного состава; ненормированный режим труда и отдыха военнослужащих; социально-бытовые вопросы.

Субъективные проблемы оказывают решающее влияние на проявление военнослужащими воинской бдительности и отражают следующие противоречия: это субъективность оценки обстановки в местах несения службы; проблема добросовестности исполнения должностных и специальных обязанностей; сложность овладения воинским мастерством; неоднородность уровня подготовки военнослужащих подразделений военной полиции; индивидуально-психологические особенности каждого военнослужащего и их совокупность в воинских коллективах; способность к проявлению воинской бдительности в длительных промежутках времени; степень развития у военнослужащих специфических навыков и умений; необходимость проявления честности и неподкупности как при исполнении обязанностей военной службы, так и в повседневной жизни; глубина осознания военными полицейскими роли и значения данных нравственных качеств личности, а также места военной полиции в организационно-штатной структуре ВС РФ.

Из вышеизложенного следует, что обеспечение воинской бдительности у военнослужащих подразделений военной полиции оказывает серьезное влияние на ее сущностные характеристики, предполагает высокую профессиональную компетентность командиров (начальников) и знание личным составом подразделений нормативно-правовых актов в объеме, необходимом для исполнения должностных и специальных обязанностей, а также сформированную, активно проявляющуюся готовность всех военнослужащих подразделений военной полиции к настойчивому, умелому преодолению трудностей, закономерно возникающему в процессе выполнения поставленных задач.

При исследовании сущностных характеристик воинской бдительности необходимо отметить следующее: воспитание данного качества заключается не только в формировании и закреплении его элементов в сфере сознания, но и в мотивационной сфере личности военнослужащего, применении этого процесса в области активной позитивной практической деятельности при реализации различных задач [12].

Приведенными выводами не исчерпывается исследование содержания сущностных характеристик воинской бдительности как профессионального качества военнослужащих подразделений военной полиции. Анализ исследований свидетельствует о высокой нравственности служебной деятельности личного состава подразделений военной полиции. Комплекс высших чувств, особая их приподнятость у военнослужащих подразделений военной полиции, искренняя вера в правильность и справедливость выполнения поставленных задач, разумную политику своего государства, возмущение и недовольство высоким уровнем преступности, патриотические и интернациональные переживания, наполненные стремлением к активному исполнению должностных и специальных обязанностей, становятся мотивацией к бдительному поведению военнослужащих.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: без самостоятельной работы по совершенствованию уровня профессиональной подготовленности, повседневного проявления деловых и нравственных сторон личности военнослужащего не может быть достигнут высокий уровень его бдительности; природа изучаемого качества может быть правильно осмыслена на основе анализа участия личного состава военнослужащих подразделений военной полиции в решении конкретных задач и проявлении личной принципиальности военнослужащего в отношении фактов потери воинской бдительности.

Библиографический список

1. *Об утверждении Устава военной полиции Вооруженных Сил Российской Федерации и внесении изменений в некоторые акты Президента Российской Федерации*. Указ Президента РФ от 25.03.2015 г. № 161. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177125/
2. Артемьев В.И. *Бдительность как социально-политическое качество воина социалистической армии*. Автореферат диссертации … кандидата филогических наук. Москва, 1981.
3. Буйлов В.И. *Воспитание бдительности у военнослужащих*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1973.
4. Вьюшин О.Д. *Повышение нравственного воспитания курсантов военных училищ*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1982.
5. Колосов М.С., Федак Е.И. Формирование смысложизненных установок в процессе развития саногенного мышления военнослужащих подразделений специального назначения ВНГ РФ. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 34 – 36.
6. Савин Ю.В. *Воспитание политической бдительности у личного состава контрольно-пропускных пунктов Пограничных войск КГБ СССР*. Диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1989.
7. Саханский Н.Б. *Воспитание политической бдительности у курсантов военно-политических училищ*. Диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1989.
8. Тарасов М.М. *Индивидуальный подход в воспитании бдительности у курсантов вузов ВВ МВД России*. Диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.

References

1. *Ob utverzhdenii Ustava voennoj policii Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii i vnesenii izmenenij v nekotorye akty Prezidenta Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta RF ot 25.03.2015 g. № 161. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177125/
2. Artem'ev V.I. *Bditel'nost' kak social'no-politicheskoe kachestvo voina socialisticheskoj armii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filogicheskih nauk. Moskva, 1981.
3. Bujlov V.I. *Vospitanie bditel'nosti u voennosluzhaschih*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1973.
4. V'yushin O.D. *Povyshenie nravstvennogo vospitaniya kursantov voennyh uchilisch*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1982.

5. Kolosov M.S., Fedak E.I. Formirovanie smyslozhiznennyh ustanovok v processe razvitiya sanogennogo myshleniya voennosluzhaschih podrazdelenij special'nogo naznacheniya VNG RF. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 34 – 36.
6. Savin Yu.V. *Vospitanie politicheskoj bditel'nosti u lichnogo sostava kontrol'no-propusknyh punktov Pogranichnyh vojsk KGB SSSR*. Dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1989.
7. Sahanskij N.B. *Vospitanie politicheskoj bditel'nosti u kursantov voenno-politicheskih uchilisch*. Dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1989.
8. Tarasov M.M. *Individual'nyj podhod v vospitanii bditel'nosti u kursantov vuzov VV MVD Rossii*. Dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 24.03.22

УДК 378.02 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-233-236

***Golikov A.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector of Educational Management, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: alex_golikov@mail.ru*
***Popova M.I.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*

SCIENTIFIC AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' TEAMWORK SKILLS. The article reveals a problem of forming teamwork skills in future teachers of foreign languages, based on the structure of pedagogical activity, which provides a student-oriented approach to teaching, taking into account the peculiarities of the national character that affect the effectiveness of the student's work in a team. The authors propose to introduce a mixed principle of education and teamwork into the educational process of the university: the formation of teams by the students themselves according to the principle of communication; distribution of roles in the team, taking into account the characteristics of the character of each team member; self-organization of work of students in groups; deeper assimilation of knowledge acquired in the team leads to a qualitative improvement in student academic performance; the acquired knowledge is deepened, the quality of professional training is improved, which increases university graduates' competitive ability on the professional labor market. The characteristic features of the pedagogical students majoring in English and Chinese of the North-Eastern Federal University have been singled out and described. Considerable attention is paid to the works of Russian researchers, studying the problem of improving the quality of future teachers' teamwork skills among students of the language university of the Republic of Sakha (Yakutia).

Key words: **teamwork, future teacher, national character.**

***А.И. Голиков**, д-р пед. наук, проректор по образовательной деятельности, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alex_golikov@mail.ru*
***М.И. Попова,** ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье раскрывается проблема формирования навыков командной работы будущих учителей иностранных языков, основанной на структуре педагогической деятельности, позволяющей обеспечить личностно ориентированный подход в обучении, учитывающий особенности национального характера, влияющих на эффективность работы студента в команде. Авторы предлагают внедрить в образовательный процесс вуза смешанный принцип образования и командной работы: формирование команд самими студентами по принципу контактности; распределение ролей в команде с учетом особенностей характера каждого члена команды; самоорганизация работы студентов в группах; более глубокое усвоение приобретаемых в команде знаний приводит к качественному улучшению успеваемости студентов; углубляются приобретаемые знания, повышается качество профессиональной подготовки, что способствует востребованности выпускников вузов на профессиональном рынке труда. Выделяются и описываются характерные особенности студентов педагогического направления Северо-Восточного федерального университета, изучающих английский и китайский языки. Значительное внимание уделяется трудам отечественных исследователей, на которые можно ориентироваться при рассмотрении проблемы развития навыков командной работы у студентов языкового вуза Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: **командная работа, будущий учитель, национальный характер.**

В современном мире проблема формирования навыков командной работы востребована в обществе. Работа, предполагающая коммуникацию и обмен информацией, приобретает особую актуальность в настоящее время, когда значение интеллектуального и творческого потенциала человека постоянно возрастает.

Наша эпоха характеризуется влиянием пандемии COVID-19 на стратегии развития образования и востребованные формы взаимодействия студентов в условиях высшей школы. В связи с принимаемыми мерами безопасности образовательной среды возникает необходимость в развитии традиционных форм и создании особых informal-программ. При этом необходимо ориентироваться не только на аналоговые, но и дистанционные возможности реализации образовательного процесса.

Таблица 1

Сравнение требований ФГОС 3+ и ФГОС 3++ к формированию навыков командной работы

ФГОС 3+	ФГОС 3++
В Приказе Министерства образования и науки РФ от 09 февраля 2016 г. N 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» командная работа входит в общекультурные компетенции (ОК-5): «способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» [1]	В Приказе Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (редакция с изменениями от 08.02.2021) представлены основные компетенции студентов бакалавриата с двумя уровнями подготовки, и среди них: «Командная работа и лидерство УК-3, которая подразумевает способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» [2]

Иными словами, социальный запрос, поставленный перед вузами, – это развитие навыков работы в команде выпускников для успешной трудовой деятельности. Данный запрос сформулирован в двух последних вариантах ФГОС высшего образования: ФГОС 3+ и ФГОС 3++.

В рамках нашего исследования целевая аудитория – это студенты, обучающиеся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата).

Целью работы является разработка научно обоснованной и экспериментально проверенной методики развития навыков командной работы студентов языкового вуза, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Цель определяет поставленные нами задачи: анализ трудов отечественных исследователей, на которые можно ориентироваться при рассмотрении проблемы развития навыков командной работы у студентов языкового вуза; изучение особенностей национального характера, влияющих на эффективность работы студента в команде; внедрение в учебный процесс методов и приемов для совершенствования уровня сформированности владения навыками командной работы. Научная новизна исследования состоит в том, что выявлены наиболее эффективные педагогические условия формирования готовности к работе в команде студентов саха. Практическая значимость работы состоит в разработке методических рекомендаций по организации командной работы, которые могут быть использованы в образовательных учреждениях разных типов.

Одним из факторов, предопределяющим успешность работы студента в команде, являются особенности национального характера, которые будут рассмотрены далее в логической последовательности.

Таблица 2

Сравнение требований образовательных программ по направлениям 44.03.01 и 44.03.05 к формированию навыков командной работы

44.03.01	44.03.05
Учитывается следующая универсальная компетенция: УК-3, предполагающая способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. Не указан список дисциплин, в ходе изучения которых развиваются навыки социального взаимодействия	В общем списке компетенций выделяем ОК-5, подразумевающую развитые умения работать в команде, терпимое отношение к социальным, личностным и культурным различиям. Предметы, в процессе изучения которых происходит развитие данной компетенции: – введение в теорию социальной коммуникации; – история и культура англоязычных стран; – история и культура стран, в которых государственным является китайский; – государственная итоговая аттестация; – подготовка к защите ВКР и процесс защиты. Также навыки командной работы развиваются в ходе педагогической практики студентов

В силу того, что подавляющее большинство обучающихся в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова (далее СВФУ) являются представителями коренных народов Республики Саха (Якутия), следует рассмотреть некоторые аспекты, присущие студентам исследуемой категории.

Известный исследователь культуры народа саха К. Уткин отмечает, что одним из ведущих принципов народной педагогики является воспитание у ребёнка общительности [3, с. 218]. Для плодотворного сотрудничества взрослых необходимо развитие данного качества в детях.

В работе У.С. Борисовой, посвященной ценностям современных якутян, содержатся данные опроса 269 семейных мужчин и женщин. Среди тех черт, которые они хотят видеть в супруге, указывается «родовая солидарность, взаимоподдержка и …открытость другим» [4].

Согласно национальной доктрине образования в РФ, в период до 2025 года для всех этносов, проживающих в нашей стране, должно быть организовано этнокультурное образование. В Якутии по сравнению с Алтайским краем, Тувой, Бурятией работает гораздо больше школ, преподавание в которых ведётся на родном языке, а программа включает предметы, связанные с национальной культурой, например, «Ураанхай саха оҕото» в начальной школе и «Үрүҥ Уолан», «Кыыс Куо» – в старшей. Работа таких школ способствует формированию личности молодых якутян, сохраняющих национальные духовные ценности, среди которых – умение сотрудничать с другими людьми.

Академик В.А. Роббек называл жителей, проживающих на территории Республики Саха, людьми циркумполярной культуры, т.к. как они живут в согласии с природой, а всех живущих вокруг воспринимают как равных себе [5]. Однако такая толерантность, заложенная в менталитете якутян, сочетается с их относительной замкнутостью, что не позволяет говорить об абсолютной склонности к групповой работе.

Региональный психолог А.П. Оконешникова исследует проблему межэтнического общения. В частности, она указывает, что согласно психологической теории межличностного познания личность в многонациональном коллективе способна плодотворно работать и решать поставленные задачи совместно. Далее в работе «Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга» она утверждает, что не только уважение к другим народам, свойственное якутам, будет способствовать успешной командной работе. На результаты восприятия другого члена коллектива и взаимопонимания в группе будут иметь влияние и коммуникативные способности [6]. Также, по мнению А.П. Оконешниковой, на качество взаимодействия в коллективе будет влиять своеобразие исторического развития этноса, которое выразится в разных авто- и гетеростереотипах.

Многочисленные региональные исследования доказывают, что каждая этническая группа обладает рядом характерных особенностей, в том числе на уровне обыденного сознания. В автостереотипе якутов в исследовании А.П. Оконешниковой из положительных качеств наиболее выражены следующие: интеллектуальное развитие, доброта, трудолюбие и честность, а из отрицательных – инертность, ригидность, замкнутость, обидчивость, упрямство и неуверенность [6].

На развитие личностных качеств студентов, являющихся коренными жителями Якутии, также оказывает влияние своеобразие этнокультурной и социальной среды республики. Мы считаем, что проблему формирования личностных качеств молодежи Севера невозможно решить с помощью общепринятых стандартов образовательных учреждений, т.к. менталитет северного человека отличается от других типологических параллелей и требует индивидуального подхода [7; 4]. Мы согласны с их точкой зрения, что традиционный уклад жизни (проживание семей географически далеко друг от друга), суровые климатические условия и исторические виды деятельности якутов (промысловая охота, рыбалка, скотоводство) предполагают командный характер работы и повлияли на черты национального характера коренных жителей Якутии. Им присущи такие особенности менталитета, как вдумчивость, наблюдательность, осторожность.

Необходимость учета особенностей национального самосознания коренных жителей Республики Саха (Якутия) в условиях поликультурного общества отмечена в работах У.С. Борисовой, Р.И. Васильевой, С.К. Ефимовой, Л.С. Заморщиковой, А.А. Корякиной, П.Г. Никифоровой, С.Н. Павловой, Г.М. Парниковой, С.И. Прокопьевой, Л.Д. Старостиной, и др.

В своём диссертационном исследовании У.С. Борисова отмечает, что этническая социализация является одним из инструментов становления личности, в котором приобретаются особенности менталитета народа, его духовного и культурного наследия. При этом автор отмечает, что необходимо учитывать этнопсихологические особенности и этнопедагогические традиции семьи, социума и народа.

Исследователь подчеркивает, что сегодня перед коренными народами Севера стоят задачи принятия современных ценностей и требований общества наряду с сохранением традиционного образа жизни и родного языка [4].

П.Г. Никифорова отмечает необходимость сохранения национальной идентичности в условиях глобализации. Проблема заключается в том, что развитие одних элементов культуры (музыка, национальные спортивные игры и т.д.) идёт параллельно с регрессом других, например, родного языка [8]. Л.С. Заморщикова (СВФУ) утверждает, что обществу грозит утрата национальной и культурной идентичности, что может привести к исчезновению многих языков народов Севера [9]. Сохранение языков и культуры способствует сохранению национальной самобытности, национальной идентичности любого народа. А.А. Корякина (СВФУ), говоря об особенностях поликультурной личности, отмечает, что для успешной реализации личностного потенциала граждан Республики Саха (Якутия) необходимо учитывать их проживание в сфере бытования двух языков и, соответственно, поликультурное общество. Поэтому на первый план в воспитании молодых якутян выходит «стратегия ненасилия». В национальной культуре столпом нравственности является терпимость к чужим позициям, ценностям, культурам, поиск взаимоприемлемых компромиссов, идея диалога и взаимопонимания и т.п. [10].

Изучению взаимодействия русского и якутского языков в условиях многоязычного общества посвящено исследование Р.И. Васильевой, в котором анализируются особенности языкового поведения якутов в полиэтнической среде. Автор подчеркивает, что языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) характеризуется двуязычием, сформировавшимся в результате длительного взаимодействия языков. При этом преобладающим типом двуязычия, по мнению автора, является якутско-русское двуязычие, обратный тип практически отсутствует [11].

Г.М. Парникова, чье диссертационное исследование посвящено проблемам развития учебной самостоятельности студентов, рекомендует развитие их навыков по следующим направлениям:

– теоретическому, которое включает готовность к командной работе;

– содержательному, предполагающему адекватный подбор учебного материала;

– практическому, которое предполагает владение развитыми умениями командной работы [12].

Несмотря на то, что в исследованиях достаточно широко рассматриваются вопросы особенностей языковой личности студентов национальности саха, этнокультурного и поликультурного образования, психолингвистических аспектов формирования их коммуникативной компетенции, на данный момент остаются не изученными коммуникативные особенности студентов Республики Саха (Якутия), способствующие работе в команде, а именно – проблема формирования навыков командной работы и soft skills.

Если представить все необходимые будущему учителю иностранных языков навыки в виде пазла, то одним из самых значимых элементов будут soft skills. Это те социально-психологические навыки, без которых невозможно эффективное выполнение профессиональных обязанностей учителя, – коммуникативные, лидерские, командные, публичные, «мышленческие» и другие. Иными словами, без сформированных soft skills невозможно применение hard skills.

Вышесказанное определяет специфику студентов Республики Саха (Якутия), которая связана с климатическими условиями Крайнего Севера, экономической системой, в которой традиции и обычаи определяют практику использования природных ресурсов, материальной и духовной культур, влияют на менталитет и этническое самосознание жителей циркумполярного региона, заключающееся в самодостаточности и, как следствие, – замкнутости, приспособленности к выживанию в суровых условиях.

Все указанные факторы формируют особый образ мира и влияют на восприятие окружающей действительности, коммуникативные навыки студентов, что обосновало необходимость выявления педагогических условий, способствующих раскрытию коммуникативного потенциала в процессе формирования навыков командной работы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова (далее – СВФУ) на базе Института зарубежной филологии и регионоведения (далее – ИЗФиР) среди студентов кафедры английской филологии. В стремительно меняющемся современном мире

СВФУ является местом, где проводятся различные научные исследования, разрабатываются и апробируются актуальные социально-гуманитарные практики, обеспечивающие сохранение и развитие культур народов северо-востока России и циркумполярных территорий.

В настоящее время на кафедре английской филологии подготовка ведется по пяти программам бакалавриата: 45.03.01 Филология: Зарубежная филология (английский язык и литература); 41.03.01 Зарубежное регионоведение: Американские исследования; 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки: Иностранный язык (английский) и иностранный язык (китайский); 44.03.01 Педагогическое образование: Иностранный язык (английский язык) (заочная форма). Количество участников опытно-экспериментальной работы по формированию навыков командной работы составило 130 чел.

Первичное анкетирование показало, что на кафедру поступают большей частью представители центральной, вилюйской и юго-восточной групп улусов республики. Представители юго-западной (Мирнинский, Ленский, Олекминский улусы) предпочитают обучаться за пределами республики, представители северной группы (Анабарский, Оленекский, Жиганский, Кобяйский, Томпонский, Булунский, Аллаиховский, Нижнеколымский, Усть-Янский, Среднеколымский, Верхнеколымский, Оймяконский, Абыйский, Момский, Верхоянский, Эвено-Бытантайский) выбирают другие направления подготовки в вузе.

Городские школы представлены выпускниками Городской классической гимназии (13%), СОШ № 31 (11,3%), ЯГНГ (9,7%), СОШ № 33 (9,7%), СОШ № 1 (8%), СОШ № 26 (8%), Хатасской СОШ (6,4%), НПСОШ № 2 (5%), СОШ №17 (5%), ГБНОУ РС(Я) РЛИ (5%), Физико-техническим лицеем (5%), СОШ № 30 (3,2%), по одному выпускнику из СОШ № 5, СОШ № 7, СОШ № 9, СОШ № 38, Саха Политехнического лицея, Высшей школы музыки, Табагинской СОШ за период с 2017 по 2022 годы. В школах г. Якутска обучаются представители разных национальностей, языков и культур: якутов (саха), русских, коренных малочисленных народов Севера, татар, бурят, украинцев, армян, киргизов, узбеков, белорусов и др. народов, проживающих на территории Якутии. По этой причине региональную систему образования отличает полиэтничность, влияющая на содержание обучения и воспитания обучающихся.

Студенты являются представителями саха (89,9%), 7,8% – русскими, 2,3% – представителями других национальностей. Ведущий язык коммуникации у 20% студентов русский, у 80% якутский. У улусных студентов (57,4%) на 1–2 курсах наблюдается проблема интерференции якутского языка, которая сглаживается к 3 курсу.

В ходе исследования были использованы следующие методы: наблюдение, беседы с кураторами учебных групп, анкетирование.

В табл. 3 представлены особенности и сложности при организации командной работы у студентов педагогического направления.

Таблица 3

Особенности студентов АПО	Сложности при организации командной работы у студентов АПО
Социально-поведенческие (хорошо развит коллективизм, уважение к старшему поколению, ответственность)	Слишком привержены к соблюдению правил командной работы. При малейшем сбое, нарушениях плана теряются, могут увязнуть в малозначимых деталях
Влияние национального характера (сдержанность, медлительность, скромность) Творческое самовыражение (пение, танцы, игра на музыкальных инструментах, рисование)	Безынициативны, пассивны, ждут, что выскажется «кто-то другой». Групповой нонконформизм Трудно вербально выражать свои чувства. Излишняя замкнутость, интровертность мешают командной работе
Интерференция со стороны якутского и русского языков	Боязнь критики при разборе ошибок препятствует организации слаженной команды
Владеющему якутским языком легче освоить английское произношение. У студентов хорошо развиты навыки работы с аудиотекстом	Зависимость от чужого мнения удерживает от публичного выступления. Убеждены, что мало значат для команды, в силу своей скромности. Публично выступая, недостаточно убедительны из-за неуверенности в точном выражении мыслей на иностранном языке

Собственный педагогический опыт, результаты анкетирования, беседы с преподавателями, анализ работ студентов показывают недостаточно высокий уровень сформированности навыков командной работы.

Анализ степени разработанности проблемы исследования позволяет сделать заключение о том, что в педагогической науке и образовательной практике подготовки будущих учителей иностранных языков существует противоречие на социально-педагогическом уровне между наличием социального заказа на подготовку учителей иностранных языков, готовых к новым вызовам современного российского общества, включая командную работу, и сложившейся практикой обучения студентов педагогического направления языкового вуза в национальной республике.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 09 февраля 2016 г. N 91. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/71345782/paragraph/65:0
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 09 февраля 2016 г. N 91. Available at: //https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797864
3. Уткин К.Д. *Культура народа саха: этнофилософский аспект*. Якутск: Бичик, 1998.
4. Борисова У.С. *Этнокультурное образование: историко-социологический анализ: На материалах Республики Саха (Якутия)*. Автореферат диссертации … доктора социологических наук. Санкт-Петербург, 2006: 49 – 56.
5. Роббек В.А. Толерантность-основа циркумполярной культуры народов Севера и Арктики. *Толерантность и народы Севера*. Якутск, 1996.
6. Оконешникова А.П. *Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Якутск, 1988.
7. Болгарина Е.В. Формирование готовности к командной работе в процессе преподавания дисциплины «Программная инженерия». *Педагогика высшей школы*. 2015; № 2: 27 – 29.
8. Никифорова П.Г. *Национальная идентичность народа саха в условиях глобализации: специальность 09.00.11 «Социальная философия»*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Якутск, 2010.
9. Заморщикова Л.С., Петрова В.А. Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия): особенности смешения и переключения кодов. *Казанская наука*. 2018; № 12: 141 – 143.
10. Корякина А.А. *О поликультурной языковой личности*. Available at: //mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf
11. Васильева Р.И. *Языковая ситуация в условиях многоязычного общества в Республике Саха (Якутия): на материале взаимодействия якутского и русского языков в Приленье*. Диссертация … кандидата филологических наук. Якутск, 2007.
12. Парникова Г.М. *Формирование учебной самостоятельности будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Якутск, 2009.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 09 fevralya 2016 g. N 91. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/71345782/paragraph/65:0
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 09 fevralya 2016 g. N 91. Available at: //https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797864
3. Utkin K.D. *Kul'tura naroda saha: `etnofilosofskij aspekt*. Yakutsk: Bichik, 1998.
4. Borisova U.S. *`Etnokul'turnoe obrazovanie: istoriko-sociologicheskij analiz: Na materialah Respubliki Saha (Yakutiya)*. Avtoreferat dissertacii … doktora sociologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2006: 49 – 56.
5. Robbek V.A. Tolerantnost'-osnova cirkumpolyarnoj kul'tury narodov Severa i Arktiki. *Tolerantnost' i narody Severa*. Yakutsk, 1996.
6. Okoneshnikova A.P. *Mezh`etnicheskoe vospriyatie i ponimanie lyud'mi drug druga*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskih nauk. Yakutsk, 1988.
7. Bolgarina E.V. Formirovanie gotovnosti k komandnoj rabote v processe prepodavaniya discipliny «Programmnaya inzheneriya». *Pedagogika vysshej shkoly*. 2015; № 2: 27 – 29.
8. Nikiforova P.G. *Nacional'naya identichnost' naroda saha v usloviyah globalizacii: special'nost' 09.00.11 "Social'naya filosofiya"*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Yakutsk, 2010.

9. Zamorschikova L.S., Petrova V.A. Yazykovaya situaciya v Respublike Saha (Yakutiya): osobennosti smesheniya i pereklyucheniya kodov. *Kazanskaya nauka*. 2018; № 12: 141 – 143.
10. Koryakina A.A. *O polikul'turnoj yazykovoj lichnosti*. Available at: //mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf
11. Vasil'eva R.I. *Yazykovaya situaciya v usloviyah mnogoyazychnogo obschestva v Respublike Saha (Yakutiya): na materiale vzaimodejstviya yakutskogo i russkogo yazykov v Prilen'e*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 2007.
12. Parnikova G.M. *Formirovanie uchebnoj samostoyatel'nosti buduschih `ekonomistov v processe obucheniya inostrannomu yazyku*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-236-239

***Trubnikova L.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, professor of AVN, Professor, Chelyabinsk Branch of VUNC VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: eugen291@yandex.ru*
***Zaporoshchenko E.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Chelyabinsk Branch of VUNC VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: pelvi@rambler.ru*
***Nebreeva M.L.**, teaching assistant, Chelyabinsk Branch of VUNC VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: marina.nebreeva@gmail.com*

ON THE APPLICATION OF SOME DIDACTIC PRINCIPLES IN THE STUDY OF TECHNICAL DISCIPLINES BY CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY. The article touches upon the currently relevant topic of finding ways to improve the effectiveness of military personnel training, using the example of studying the disciplines "Descriptive Geometry" and "Engineering Graphics". To improve the learning ability of cadets, various didactic principles of teaching are considered. The main didactic principles are highlighted, such as the principle of scientific, accessibility, consciousness, clarity, pedagogical tact, the implementation of which is necessary in the educational process when studying technical disciplines by cadets. The paper examines some of the applied didactic principles, with a detailed description and real examples of their use in the educational process – manuals with illustrative and discrete presentation of educational material, complex presentations, rationalization proposals. The results of the research presented in the article confirm the effectiveness of the application of the considered didactic principles.

Key words: **didactic principles, technical discipline, cadet, scientific, accessibility, visibility, consciousness, pedagogical tact.**

***Л.И. Трубникова,** канд. пед. наук, доц., проф. ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: eugen291@yandex.ru*
***Е.В. Запорощенко**, канд. техн. наук, доц., ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: pelvi@rambler.ru*
***М.Л. Небреева**, преп. ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: marina.nebreeva@gmail.com*

О ПРИМЕНЕНИИ НЕКОТОРЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КУРСАНТАМИ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье затрагивается актуальная в настоящее время тема поиска способов повышения эффективности подготовки военных кадров, на примере изучения дисциплин «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика». Для улучшения обучаемости курсантов рассмотрены различные дидактические принципы обучения. Выделены основные дидактические принципы – принцип научности, доступности, сознательности, наглядности, педагогический такт, реализация которых необходима в образовательном процессе при изучении технических дисциплин курсантами. В работе исследуются некоторые применяемые дидактические принципы, с развернутым описанием и приведением реальных примеров их использования в учебном процессе – пособия с иллюстративно-дискретной подачей учебного материала, комплексные презентации, рационализаторские предложения. Представленные в статье результаты проведенного исследования подтверждают эффективность применения рассмотренных дидактических принципов.

Ключевые слова: **дидактические, принцип, техническая дисциплина, курсант, научность, доступность, наглядность, сознательность, педагогический такт.**

При осуществлении процесса обучения курсантов, касающегося технических дисциплин, важен технический кругозор, инженерное мышление и графическая культура. Поэтому для активизации учебно-познавательной деятельности при их изучении необходимо следовать основополагающим общепризнанным дидактическим принципам. «Дидактика – часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования» [1, с. 176].

Научная новизна заключается в разработке педагогических условий для систематического формирования умений при выполнении графических работ.

Целью исследования является определение педагогических условий формирования графической грамотности при изучении графических дисциплин.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработан курс пособий с иллюстративной подачей учебного материала, созданы педагогические условия для выполнения графических работ, привлечены курсанты к выполнению рационализаторских предложений.

Для осуществления достижения цели нами были поставлены задачи: изучить и обобщить педагогическую литературу для определения и раскрытия понятия «дидактика»; анализ педагогической литературы и выявление показателей успешности курсантов военного вуза в решении графических задач; рассмотреть существующие дидактические принципы и выявить основные, которые целесообразно применять при обучении курсантов графическим дисциплинам.

Первые дидактические идеи были высказаны ещё в античную эпоху в Древней Греции и Риме, и уже в то время существовали развитые системы образования. Основная задача дидактического принципа – научить понимать, что всё подчиняется законам, знать которые необходимо каждому. Ушинский К.Д. в своих педагогических сочинениях акцентировал внимание на том, что ученье есть труд, но труд, полный мысли.

Дидактические принципы обучения несут в себе организующее начало совместной деятельности педагога и обучающихся в процессе получения знаний в высшей школе. В них отражается связь между закономерностями учебного процесса и целями образования. Это опыт поколений педагогов, обобщающий требования к содержанию процесса, его методам и инструментам. Поэтому основной круг задач концентрируется вокруг содержания образования: чему учить, зачем учить, как учить, кого учить, где учить.

Для активизации учебно-познавательной деятельности при обучении курсантов военного вуза необходимо следовать основополагающим общепризнанным дидактическим принципам. Особенность обучения как процесса состоит в том, чтобы в результате совместной деятельности преподавателя и курсантов развить у последних знания, умения и навыки и подготовить их к профессиональной деятельности.

Обучая курсантов техническим дисциплинам, следует обратить внимание на формирование у них графической культуры и инженерного мышления. Созданию педагогических условий с целью реализации некоторых принципов в условиях военного вуза посвящена данная статья.

Для эффективной передачи информации конкретно технических дисциплин, помимо базовых дидактических принципов, таких как педагогический такт, на первый план выступают следующие дидактические принципы: доступность, научность, осознанность, наглядность.

Принцип научности **–** один из значимых принципов обучения. Он направлен на формирование у обучаемых диалектико-материалистического мышления. Можно сформулировать некоторые условия соблюдения преподавателем принципа научности при обучении курсантов военного вуза техническим дисциплинам:

– постепенность (идти от простого к сложному);
– отсутствие спорных вопросов;
– на всем протяжении учебного процесса повторение научных постулатов, изученных ранее;
– подкрепление материала практическими данными.

По мнению Подласого И.П., правила реализации принципа научности заключаются в следующем:

«– неослабное внимание уделять ключевым проблемам научности;

– не упускать возможности ознакомления с биографиями выдающихся учёных, их вкладами в развитие науки;

– следовать новейшей терминологии» [2, с. 460].

Реализуя принцип научности в условиях военного вуза, необходимо главное внимание уделять тому, чтобы учебные планы и программы соответствовали уровню научно-технического прогресса, подкреплялись практикой.

Как сложная, так и облегченная программа может привести к негативным последствиям. При использовании упрощенной программы у курсантов происходит постепенное снижение умственного напряжения. Хотя, надо сказать, поначалу такая программа завоевывает большую симпатию у курсантов. Но затем наступает постепенное расслабление, и, как правило, теряется интерес к обучению, что может неоправданно завысить или, наоборот, занизить самооценку. Если программа, наоборот, слишком сложная, учебный материал может быть не до конца понят, могут возникнуть переутомление и раздражение, что также помешает запоминанию материала даже на короткий срок.

Научность обучения обязывает придерживаться при объяснении учебного материала точной терминологии, не допускать упрощения терминов в сторону бытового сленга.

В свете вышеизложенного названный принцип в процессе обучения техническим дисциплинам курсантов нашего вуза преломляется следующими практическими способами:

– поощрением обучаемых, участвующих в обсуждении научно-технических проблем,

– развитием творческого мышления путём самостоятельной работы над сообщаемыми сведениями вместо изложения готовых выводов;

– укреплением материально-технической базы образовательного процесса;

– ознакомлением с биографиями выдающихся учёных;

– выступлениями с докладами на научных конференциях;

– участием в разработке плакатов, моделей и т.д.;

– ведением терминологического словаря дисциплины.

Принцип доступности обучения предполагает соответствие содержания и методов обучения уровню подготовленности обучаемых. Это не говорит о том, что доступность – нечто простое и легкое, и не требующее никаких умственных усилий, она предполагает исключение различных перегрузок (интеллектуальных, моральных и физических), которые могут отразиться на физическом и психическом здоровье обучаемых.

«Под дидактической доступностью понимается один из результирующих признаков обучения, который характеризует быстроту качественного усвоения материала, связан с успешностью обучения» [3].

При отборе учебного материала следует учитывать уровень подготовленности обучающихся – учебный материал должен способствовать быстрому и качественному его усвоению и предполагать успешность обучения. Предполагается, что предмет будет доступен в том случае, если основная масса обучаемых может его усваивать не ниже, чем на «хорошо». Если же у большинства отметка «удовлетворительно» – это значит, что уровень доступности недостаточен. Но под доступностью имеется в виду не обучение без трудностей, а лишь то, что эти трудности должны быть умеренными, преодолимыми, стимулирующими усвоение знаний.

При изучении технических дисциплин курсантами военного вуза необходимо учитывать специфику их обучения. Важную роль при этом играет самоконтроль. Его признаки: осознание, определение, сравнение, выявление, исправление, оценка. Для успешного применения самоконтроля курсантам предложено индивидуальное изучение графического материала с использованием курсантами пособий с иллюстративно-дискретной подачей учебного материала. В нашем учебном заведении изданы такие пособия по всем темам дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика». Сущность их состоит в следующем:

– учебный материал разделяют на небольшие части, доступные для усвоения и понимания;

– иллюстрации и описывающий их словесный компонент соответствуют каждому познавательному циклу;

– всем обучаемым предлагается одинаковое содержание информации, одинаковая последовательность, но разные варианты заданий.

Достоинство этого метода заключается в том, что каждый курсант после краткого объяснения учебного материала может выполнять предложенное задание самостоятельно в своём индивидуальном темпе, реже обращается за помощью к преподавателю. Преподаватель же получает большую возможность помогать более слабым курсантам.

Как правило, большие учебные нагрузки способствуют развитию у курсантов неверия в свои возможности к обучению, что ведет к поверхностному получению знаний. Необходимо строить обучение, исходя из реальных возможностей обучаемых и избегая отрицательного влияния на здоровье в целом.

Основываясь на вышеизложенное, можно смело говорить о том, что обеспечение доступности при обучении курсантов представляет важный аспект, положительно влияющий на итоговый результат обучения.

Педагогический такт является одним из ключевых качеств преподавателя. Согласно Ушинскому К.Д., педагогический такт – чувство меры. В отличие от общего понятия «такт», педагогический такт характеризует не только свойства личности преподавателя, но и его умение выбрать правильный подход к обучаемому (в нашем случае – к курсанту военного вуза), адекватно оценить его поведение и деятельность. При этом оценка знаний не должна превращаться в оценку его личности. Тактичное поведение педагога заключается в том, чтобы в самых сложных и противоречивых ситуациях сохранялось уважение к развивающейся личности.

Очень нетактично срываться на окрики, прогнозировать по поводу неудачных или неправильных ответов обучаемых. Педагогический такт проявляется в умении преподавателя установить с обучаемыми деловой и эмоциональный контакты. Обучаемых, безусловно, оскорбляет превращение оценки знаний в оценку личности. Тактичный педагог в случае неудовлетворительной оценки обучаемого должен убедить его, что это – временная неудача, а ни в коем случае не аттестация его личности.

При обучении необходима искренняя доброжелательная обстановка на занятии. Молодёжь легко отличает искреннее чувство от фальши. Не нужно, например, скрывать возмущение при недобросовестном выполнении работы. Но при этом, когда возвращается работа с твёрдым спокойным словом «переделать», результат будет лучше, чем от несдержанного «разноса».

Еще очень важно: если преподаватель при объяснении допустил ошибку, следует это признать и извиниться. Если это случайное, не систематическое явление, авторитет преподавателя не пострадает, а, наоборот, укрепится, потому что обучаемые убеждаются в том, что с ними обращаются как с равными – уважают и считаются.

К неэтичному же поведению преподавателя можно отнести следующее:

– намеренное подчёркивание своей индивидуальности;

– превосходство преподаваемого предмета среди прочих дисциплин;

– заигрывание с обучаемыми (необходима известная дистанция).

Всё это позволяет выделить основу принципа педагогического такта:

– требовательность без придирчивости;

– развитие самостоятельности личности обучаемого без мелочной его опеки;

– простота общения, но при этом без фамильярности и навязчивости;

– ирония и юмор без насмешливости;

– нефальшивая искренность;

– доверие без попустительства, намёка на безразличие.

Принцип сознательности предполагает такой характер обучения, когда обучаемый понимает сущность поставленной перед ним задачи и заинтересован в её решении, при этом сознательно и глубоко (а не путём зубрёжки) осваивает знания и приобретает навыки. Исходя из этого, роль преподавателя состоит в том, чтобы сформировать у обучаемого осмысленное отношение и стойкий интерес к поставленным целям и задачам.

Для реализации этого принципа необходимо:

– побуждать обучаемых думать самостоятельно;

– применять все виды и формы познавательной деятельности;

– сопровождать примером каждое доводимое правило;

– связывать всё новое, неизвестное с уже известным;

– формировать новые мотивы к обучению;

– поощрять активность и инициативу, отмечать успехи;

– ставить обучаемых в ситуации, требующие умения анализировать;

– систематически контролировать качество исполнения работ;

– обеспечивать понимание изучаемого материала;

– использовать проблемное изложение;

– обеспечивать условия для стойкого внимания.

Сознательность обучения проявляется в понимании обучаемыми изученного материала, в умении пользоваться приобретёнными знаниями, логически связывать последующее с предыдущим, выделять главное, а также в формировании контроля и самоконтроля. Как правило, названный принцип реализуется при проведении различных видов занятий. Установлено, что осознанное восприятие учебной информации при проведении лекции без использования технических средств обучения составляет лишь 5%; при самостоятельном изучении – 10%; при проведении коротких дискуссий с аудиовизуальным обучением – 20%, а при тех же условиях, но в ходе проведения лекции – 30%.

Принцип наглядности в преподавании технических дисциплин приобретает в настоящее время первостепенное значение. При отсутствии наглядности у обучаемых не могут возникнуть ясные представления о форме, размерах взаимного расположения различных предметов пространства. К примеру, обучение графическим дисциплинам тесным образом связано с процессом наблюдения и последующим его отражением в виде чертежей, эскизов, схем, т.е. принцип наглядности реализуется в виде тактильных и слуховых ощущений. Главным его достоинством является развитие наглядно-образного суждения. Поэтому средства наглядности подбираются тщательно, но без перегрузки ими. Перегрузка наглядными пособиями может оказать обратное действие. Для получения желаемого эффекта обучения изложение учебного материала можно проводить с помощью плакатов, моделей, установок, презентаций и т.д.

При изучении графических дисциплин обязательно оформление учебной аудитории. Как правило, оно должно содержать планшеты с образцами заданий, которые курсанты должны выполнить в процессе изучения дисциплины. Помимо этого, должны быть демонстрационные плакаты, предназначенные для изложе-

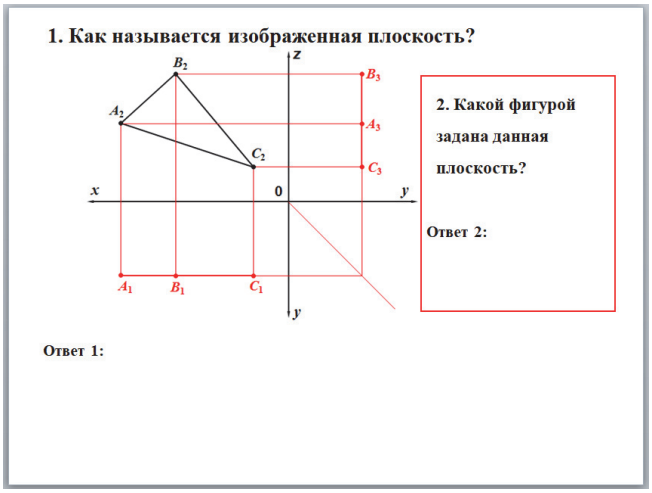


Рис. 1а. Комплексная презентация: слайд-вопрос

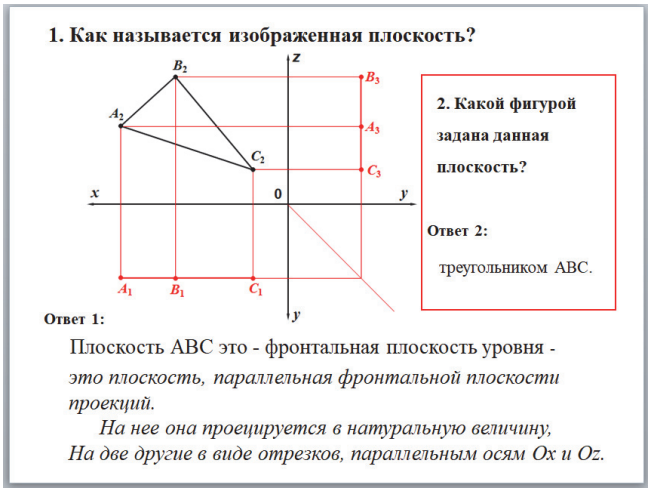


Рис. 1б. Комплексная презентация: слайд с ответом

ния нового учебного материала. За последние годы самым распространенным средством наглядности стало использование презентаций. По словам Никитиной О.Г., «презентации стали неотъемлемой частью жизни преподавателя. Они представляют собой не только удобный и наглядный способ подачи информации, но и дают больше возможности для развития креативного мышления и реализации творческих способностей человека» [4].

К целям презентации можно отнести информирование, убеждение, побуждение к позитивному действию. Презентации предполагают живое общение с аудиторией в режиме диалога, заинтересованность в получении новых знаний. При создании презентаций необходимо избегать хаотичности структуры, отсутствия логики, непроработки слайдов, перегружения слушателей информацией. По словам Д. Лазарева, «презентация как живое выступление, когда нужно:

1. Добавить эмоции:
   – эмоционально окрасить тему;
   – эмоционально прояснить личное отношение выступающего по теме;
   – эмоционально оценить выступление.
2. Научить или прояснить, дать обратную связь, скорректировать понимание участников» [5, с. 126].

Слайдовая презентация становится не только языком обучения, но и языком проверки знаний. Мы назвали такую презентацию комплексной. Она состоит из последовательных слайдов, с помощью которых преподаватель может не только объяснить новый материал, но и повторить теоретический материал предыдущих лекций. Пример комплексной презентации представлен на рис. 1 (а, б).

Любые средства наглядности повышают интерес к знаниям, облегчают процесс их усвоения. В этом смысле немалую роль можно отвести рационализаторской работе курсантов. Выполнение рационализаторских предложений в процессе обучения графическим дисциплинам заключается в разработке установок, демонстрирующих наглядно какой-либо способ получения изображения (рис. 2) в натуральном виде (рис. 3).

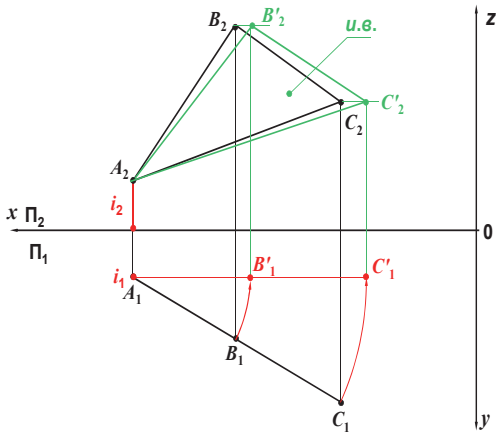


Рис. 2. Способ вращения. Нахождение истинной величины (чертеж)

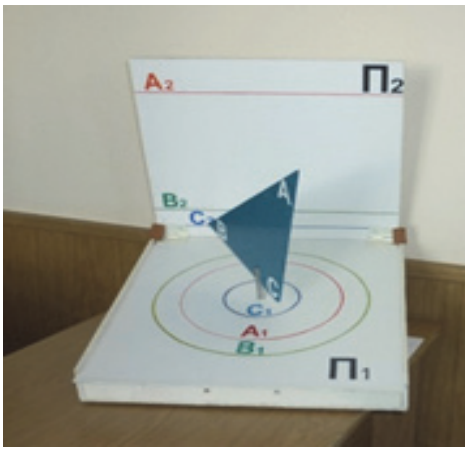


Рис. 3. Способ вращения. Нахождение истинной величины (установка)

Реализованные нами цели и задачи исследования подтвердили эффективность применения перечисленных дидактических принципов, что подтвердилось более успешной сдачей зачетов курсантами по дисциплинам «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» увеличение итогового среднего балла на 14%.

Подводя итог, следует сделать вывод, что в приведенных примерах реализации некоторых дидактических принципов в процессе обучения курсантами военного вуза предусматривалось развитие устойчивого интереса к преподаваемой дисциплине, осмысление полученных знаний, а также активизация учебной деятельности не только обучаемых, но и преподавателей.

Вместе с тем данное исследование не исчерпывает реализацию всех аспектов совершенствования процесса обучения курсантов военного вуза. Дальнейшее исследование может быть проведено при применении способов реализации других дидактических принципов.

Библиографический список

1. Подласый И.П. *Педагогика*: учебник. Москва: Высшее образование, 2006.
2. Подласый И. П. *Педагогика:* учебник для СПО. Москва: Издательство Юрайт, 2018.
3. *Сущность и особенности реализации принципа доступности обучения школьников – современные проблемы науки и образования*. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=6014&.ru
4. Никитина О.Г. *Презентация на тему «Презентации и их виды»*. Available at: https:/ https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/presentation/18817.html?fl.xn--p1ai)
5. Лазарев Д.В. *Презентация: Лучше один раз увидеть*. Москва: Альпина Паблишер, 2011.

References

1. Podlasyj I.P. *Pedagogika*: uchebnik. Moskva: Vysshee obrazovanie, 2006.
2. Podlasyj I. P. *Pedagogika:* uchebnik dlya SPO. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2018.
3. *Suschnost' i osobennosti realizacii principa dostupnosti obucheniya shkol'nikov – sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=6014&.ru
4. Nikitina O.G. *Prezentaciya na temu «Prezentacii i ih vidy»*. Available at: https:/ https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/presentation/18817.html?fl.xn--p1ai)
5. Lazarev D.V. *Prezentaciya: Luchshe odin raz uvidet'*. Moskva: Al'pina Pablisher, 2011

Статья поступила в редакцию 24.03.22

УДК 37.013.32 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-239-241

Huderichaolu, *postgraduate, Department of Fine Arts of the Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University, senior lecturer, Department of Fine Arts, Inner Mongolia Honder College of Arts and Science (Novosibirsk, Russia), E-mail: 497373519@qq.com*

THE METHODOLOGY OF WORK ON THE EXECUTION OF THE LANDSCAPE IN THE TECHNIQUE OF OIL PAINTING. The article reveals a problem of teaching a technique of oil painting by performing landscape sketches in open-air conditions and academic painting classes. The developed and substantiated methodological developments and recommendations are implemented in a specific educational process in special disciplines. The article discusses a problem of developing creative abilities in the process of learning the technique of oil painting. Landscape is a genre in the visual arts, a reflection of natural or transformed by man nature, the environment, the whole wealth of plant, celestial and aquatic expanses. Oil painting is very durable. The analysis of paintings by masters of the past centuries allows highlighting the characteristic techniques of oil work, ways of creating an expressive image (color saturation, depth of tone, contrast, and others). The techniques used in oil painting are very diverse and their use in modern painting allows to create original and high-quality works. Performing landscape sketches is an important stage of learning the technique of oil painting. A high level of mastering of this technique is possible with the development of students' skills of working on short-term and long-term landscape sketches, color vision, knowledge of the laws of linear and aerial perspective, color science. Only if students have basic knowledge and skills, it is possible to develop creative abilities, and as a result, access to an artistic image.

Key words: **landscape painting, typical mistakes, teaching methods, decorative painting, composition.**

Худэжичаолу*, аспирант, Институт искусств, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, доц., Колледж искусств и наук Хондера во Внутренней Монголии, г. Новосибирск, E-mail: 497373519@qq.com*

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ВЫПОЛНЕНИЕМ ПЕЙЗАЖА В ТЕХНИКЕ МАСЛЯНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье раскрывается проблема обучения технике масляной живописи посредством выполнения этюдов пейзажа в условиях пленэра и занятий по академической живописи. Разработанные и обоснованные методические разработки и рекомендации реализованы в конкретном учебном процессе по специальным дисциплинам. Также в статье рассмотрена проблема развития творческих способностей в процессе обучения технике масляной живописи. Пейзаж – это жанр в изобразительном искусстве, отражение естественной или преображённой человеком природы, окружающей среды, всего богатства растительных, небесных и водных просторов. Масляная живопись весьма долговечна. Анализ живописных полотен мастеров прошлых столетий позволяет выделить характерные приемы работы маслом, способы создания выразительного образа (насыщенность цвета, глубина тона, контраст и другие). Приемы, применяемые в масляной живописи, весьма разнообразны и их использование в современной живописи позволяет создать оригинальные и качественные работы. Выполнение этюдов пейзажа является важным этапом обучения технике масляной живописи. Высокий уровень освоения данной техники возможен при развитии у студентов навыков работы над краткосрочными и длительными этюдами пейзажа, колористического видения, знаний законов линейной и воздушной перспективы, цветоведения. Только при наличии у обучающихся базовых знаний и навыков возможно развитие творческих способностей и, как следствие, выход на художественный образ.

Ключевые слова: **пейзажная живопись, типичные ошибки, методика обучения, декоративная живопись, композиция.**

Актуальность научной работы заключается в том, что в истории педагогики проблема развития творческих способностей студентов всегда была одной из актуальных. Творческие способности – это умение находить принципиально новые способы решения различных задач и проблем. Особое значение для развития творческих способностей в процессе изобразительной деятельности имеет постановка и реализация творческих задач. При выполнении творческих заданий по живописи возникает необходимость комбинировать свои впечатления, искать новые композиционные и колористические решения, основываясь также на прошлом опыте. На основе творчества можно строить занятия и развивать эмоциональную, коммуникативную, познавательную и другие сферы.

Научная новизна исследования заключается в следующем: установлено, что процесс формирования профессиональных навыков и изобразительных способностей более эффективен в процессе рисования, которое по самой своей природе указывает на метод художественного восприятия действительности и построения системы личного опыта. Пленэр в этом смысле как живописная практика рисования природы с натуры (живописно-пространственное, световоздушное, колористическое богатство природы, изменение действительности с активной ролью света и воздуха в природных условиях) является наиболее эффективной формой развития художественных способностей.

Цель исследования: *продемонстрировать уровень практических умений и теоретических знаний в области методической, научно-исследовательской и художественно-творческой деятельности.*

Задачи обучения:

1. Составить методические рекомендации по развитию у студентов целостного восприятия и творческих способностей.

2. Разработать пути реализации творческого замысла, используя вариативность композиционных и художественно образных решений, выполнив серию набросков и этюдов.

3. Научить студентов самостоятельно выполнять творческую работу, соблюдая методическую последовательность написания.

4. Проанализировать типичные ошибки, допускаемые при работе над этюдами пейзажа в технике масляной живописи в условиях пленэра.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования. Пейзажная живопись имеет большую творческую свободу и выступает как способ изображения реальной действительности посредством колорита, пластических приемов (обобщение, стилизация, условность). Использование различных приемов масляной живописи напрямую влияет на визуальный эффект и стиль картины. В настоящее время пейзажной живописи уделяется все больше внимания, ее повышенная выразительность и эмоциональность образа находит широкий отклик от зрителя.

Теоретическими аспектами выполнения этюдов пейзажа в технике масляной живописи являются:

1. Выбор темы и формирование замысла

Как начать работать над пейзажем, когда вокруг так много красивых и интересных мест? Это одна из первых трудностей для начинающих пейзажистов. Прежде чем приступить к работе с пейзажем, необходимо определить формат, характер работы и ее тематику, найти подходящий сюжет для предстоящего этюда: морской, сельский или лесной пейзаж, анималистичный этюд и другие. Нельзя пренебрегать изучением малых форм, то есть нужно прописывать передний план и особое внимание уделять детализации, именно за счет нее пейзаж приобретает завершенный вид и фактуру [1].

Живописец должен всегда вести работу над поиском новых мотивов и средств выражения. Студент обязан стараться найти интересные объекты самостоятельно и отразить в работе собственное восприятие мира, впечатление от натуры, что является важнейшей учебной и творческой задачей. Это обосновано тем, что каждый художник индивидуален и видит мир по-особенному. Как показывает практика, студенты часто за грамотностью теряют творческое начало, именно индивидуальность.

2. Композиция – определение положения и размера объектов

В этюде (пейзаже) важно найти правильное решение композиции, выбрать наиболее удачную точку зрения, ведь в живописи, как и в любом виде изобразительного искусства, действуют все законы композиции [2]. Композицией картины называют такую расстановку объектов на изобразительной плоскости, чтобы все ее части были уравновешены. В этюде, передающем с возможной точностью определенный мотив, композиция уже дана самой природой. Художнику нужно только уметь выбрать такой мотив и передать его на полотне [3].

Когда изображение закомпановано на формате, необходимо уточнить некоторые моменты: соблюдение законов и правил композиции. Если на изображении не читается композиционный центр, его необходимо выделить с помощью размера, расположения, тона, степенью детализации (закон количества и закон качества). Также все части композиции должны быть ритмически увязаны между собой, чтобы избежать дробности. В композиции выражается замысел, идея всей работы, заложенные в нее эмоции [4].

3. Определение основных цветовых и тоновых отношений. Колорит

Колорит в живописной работе определяется за счет какого-либо одного цвета, через призму которого воспринимается все изображение в целом и который сводит его к нескольким простым цветовым блокам с доминированием основных цветов, с определенной тенденцией к окрашиванию в соответствии со светом и тенью и основной плоской живописью [5]. Работу над этюдом пейзажа можно начать с какого-либо одного элемента, но студентам, имеющим недостаточно опыта и знаний, рекомендуется начинать работу с распределения основных цветов по изобразительной плоскости. После этого следует уточнить цветовые решения и привести их к гармоничному решению (определить их светлоту, насыщенность) [6]. Также особое внимание следует уделить закону воздушной перспективы: удаляясь от зрителя, объекты становятся менее насыщенными, приобретают больше холодных оттенков.

4. Формирование объема. Подчинение общей цветовой гамме

После того как цветовые отношения скорректированы, стоит уделить внимание формированию основного объема формы, особенно у объектов на переднем плане, и обогащению цветовых отношений. Далее необходимо проработать планы, показать тональную разницу между передним и дальним планами, а также уточнить отношения между композиционным центром и второстепенными деталями. Закон целостности заключается в неделимости композиции, а это значит, что ее невозможно воспринимать как совокупность нескольких независимых частей [7]. Неделимость обусловливается идеей о том, что в композиции объединить все составляющие будущей картины в одно целое можно через формирование замысла и выражение идеи композиции. При формировании замысла сначала должны быть определены отношения композиционного центра с крупными частями композиции, а разработка более мелких частей допускается только после определения расположения основных частей в композиции. Еще одной особенностью закона целостности является необходимость связи и взаимной согласованности всех элементов композиции. В отличной композиции невозможно удалить какую-либо часть, не повредив целое. Все части взаимосвязаны и строго согласованы. Детализация подчинена общей композиции картины. Можно начать вести работу с любого участка, но при этом, изображая тот или иной объект, необходимо тщательно улавливать его связь с окружающими объектами, его значение для всей композиции, взаимодействие цветов, композиционный центр, ритмическую организацию, иметь в виду первоначальный замысел [8]. Если первый слой прописан достаточно пастозно и рисовать по нему затруднительно, рекомендуется использовать скребок, чтобы соскоблить определенные участки и рисовать снова, при этом могут получиться интересные и необычные эффекты на изобразительной плоскости [9].

5. Обобщение, подчинение частей целому

Как показывает практика, работая определенное время над этюдом, студенты слишком много внимания уделяют какой-либо одной детали или части картины, что нарушает целостность всей композиции, взаимосвязь элементов, ритм и организацию композиционного центра. Поэтому необходимо отойти от этюда на расстояние и оценить целостность всей композиции, затем внести коррективы, не нарушая цветового строя и общей идеи. П.П. Чистяков отмечал: «Делая этюды с натуры, останавливайтесь и смотрите вдруг на всю натуру и на Вашу работу; разницу наблюдайте и доводите до полного сходства не одной силой, а гармонией»[10].

Методические особенности выполнения этюда пейзажа в технике масляной живописи можно сформулировать следующим образом:

1. Краткосрочные этюды

Прежде всего стоит обращать внимание студентов на важность подготовительного этапа. Небольшие краткосрочные этюды, направленные на поиск цветового решения, позволяют определить варианты тонального и цветового решения, композиции, основного контраста, колорита, настроения. Таким образом, выполняются этюды, где преобладают большие цветовые пятна, детали обобщаются. Размер поисковых этюдов должен быть небольшим, предпочтительно формат А5, А4, также стоит отказаться от использования маленьких кистей. Продолжительность выполнения этюдов максимум 30–40 минут. Этого времени достаточно для определения основных цветовых и тональных отношений. Это позволяет развивать у обучающихся целостное восприятие, цветовосприятие, навыки наблюдения, глазомер [11].

После выполнения краткосрочных поисковых этюдов можно переходить к более длительной работе. Основное внимание стоит уделять моделированию объема, детализации. Небольшой формат быстро осваивается, несколькими мазками можно выявить основной образ предмета, но работу на большом формате нельзя решать также обобщенно, иначе теряется содержание, нет завершенности в картине.

2. Выполнение копий как способ освоения техники масляной живописи

Копирование – отличный способ быстрого обучения. Но очень важно, чтобы студент не слепо копировал работу известных художников, но и анализировал, какие приемы и методы применял тот или иной мастер. С этой целью стоит выполнять копии небольшого формата, это позволяет при минимальных временных затратах получить максимальный результат.

Типичные ошибки при выполнении этюдов пейзажа в технике масляной живописи:

1. Дробность

Когда студенты начинают рисовать с какой-то определенной части, нарушая принцип «от общего к частному», возникнет проблема дробности в работе. Поэтому рекомендуется вести работу, начиная с больших тональных и цветовых отношений, разбирать плоскость по пятнам, а затем переходить к более детальной проработке, включению большего количества оттенков.

2. Неграмотная последовательность работы

Следующая ошибка связана с нарушением последовательности работы над этюдом. Вместо подмалевки студент прописывает первый слой пастозно, в результате чего сложно краска дальше «не ложится». Время, проведенное за этюдами на улице, обычно невелико, особенно в солнечный день, максимум два–три часа, потому что в течение дня свет, погода меняются. Следовательно, нет времени в условиях пленэра ждать, когда высохнет слой краски. Можно полагаться на память и собственные чувства. Именно поэтому мастера-импрессионисты всегда брали с собой множество рам и постоянно меняли их, чтобы запечатлеть эмоции в данный момент. С другой стороны, начинающий живописец вряд ли обладает такой проницательностью и чувствительностью, как зрелый художник, не говоря уже об уровне изобразительных навыков. Поэтому рисовать сразу пастозно, без поискового этюда или подмалевка не рекомендуется.

3. Неправильное композиционное восприятие

Перед непосредственным выполнением этюда преподаватель демонстрирует методическую последовательность ведения работы, но проблема многих студентов заключается в недостаточном анализе модели. Присутствует простое срисовывание натуры, так как не сформировано представление о работе художественных законов (законы линейной перспективы, цветоведения, светотеневых градаций). При написании пейзажей цвет играет особую роль, цветовые отношения зависят от определенных сезонных и региональных характеристик, а каждый объект передает свой цветовой образ [12]. Цвет в масляной живописи имеет самый широкий диапазон как с точки зрения тона, так и многоцветия.

Цвет – это отношение в высшей степени субъективное, причем разные люди по-разному воспринимают одно и то же место в одно и то же время года. Однако студенты часто используют колорит и манеру, которые использовали их преподаватели или мастера в своих картинах, и стремятся походить на своих учителей или известных художников, поэтому их работы нельзя в полной мере назвать творческими, они учебные. В процессе обучения важную часть занимает рисование с натуры, студент сначала должен научиться «рисовать», а лишь потом «творить». Это явление можно заметить, когда студенты работают на пленэре и не воспринимают находящийся перед ними пейзаж, а фантазируют свой.

4. Формирование композиционного замысла

Эта проблема также часто возникает из-за постоянного фокусирования на частном и пренебрежения общими отношениями. Для этого необходимо соблюдать методически верное ведение работы. Первый этап должен быть композиционный, где учащиеся находят композиционное пятно, в котором выделяют композиционный центр, а далее выстраивают отношения между центром и средним планом. Необходимо увязывать предметы друг с другом. Для пейзажа очень важна плановость, построение планов начинается с композиционного центра с постепенным переходом к самым дальним объектам. Если предмет изображения слишком сложен, необходимо обобщить его.

Часто учащиеся допускают такую ошибку как нарушение целостности баланса цветовых и тоновых пятен, нарушение равновесия в композиции, а также пустоту или, напротив, тесноту в изображении. Это может быть связано с неразвитым чувством композиции, а также невнимательность и отсутствие детальной проработки композиции. Чаще всего учащиеся не могут выстроить отношения различных тональных пятен, уравновесить их по массам, в результате чего пятна «спорят между собой».

5. Создание художественного образа

Для создания художественного образа художнику необходимо не только обладать художественной грамотностью и эстетическим вкусом, но и способностью передавать чувства и эмоции с помощью кисти. Усилить природный образ помогают не только художественные средства (композиционные приемы, тон, цвет, линия, форма), но и глубина личности самого художника, его личные переживания и мысли.

6. Грамотное использование материалов

Часто встречается ошибка на уровне технического исполнения. Учащиеся неправильно используют различные художественные материалы, начиная от выбора сочетания художественных материалов, заканчивая неправильным его применением.

Данная ошибка может иметь множество причин, таких как незнание технологии работы с определенным материалом, неправильный метод работы, страх творить новым материалом, осторожность в использовании средств и приемов, а также узкое восприятие возможностей какого-либо материала. В результате этого возникает однообразие живописи, а также малоцветие и простота оттенков. Поэтому студенты часто начинают делать наброски одним способом и не способны перейти на другой материал или способ изображения. Поэтому студентам рекомендуется часто посещать музеи и смотреть на работы мастеров, внимательно изучать их, обсуждать со своими сверстниками и преподавателями, чтобы быстрее овладеть различными способами выражения и техниками, попробовать испытать их на практике, чтобы язык выражения был богатым выразительным.

Пейзажная живопись, прежде всего, развивает творческие способности, которые составляют основу эстетического вкуса и чувствительности к красоте животного мира [13].

Целью данной статьи было продемонстрировать уровень практических умений и теоретических знаний в области методической, научно-исследовательской и художественно-творческой деятельности. Для достижения цели были поставлены задачи, решение которых и составило суть выполнения научной работы. Представленное исследование поможет студентам разработать пути реализации творческого замысла, используя вариативность композиционных и художественно образных решений, выполнить серию набросков и этюдов; использовать необходимые художественные материалы для выполнения практической работы; самостоятельно выполнять творческую работу, соблюдая методическую последовательность написания. Также подробно рассмотрены наиболее частые проблемы на пленэре при написании масляных пейзажных этюдов и разработаны пути их решения.

История пейзажной живописи показывает, что природа всегда вдохновляла художников своей уникальной красотой. Самые выдающиеся мастера живописи посвятили свои работы жанру пейзажа. Изучение красоты природы, изображенной на художественных картинах, играет большую роль в удовлетворении эстетических потребностей человека, в понимании красоты Вселенной. Пейзаж – это искусство, в котором эмоции выражаются напрямую через художественные средства. В этом смысле его можно сравнить с музыкой. Красочные оттенки палитры передают спектр чувств в изображении даже без четко очерченного повествовательного сюжета. Поэтому поэзия восприятия и интерпретации природы в пейзаже особенно важна. Пленэрная живопись – приятное и нужное занятие.

Полагаем, что если студент накапливает собственный опыт, то со временем его пейзажные работы будут более яркими и интересными, завораживая, тем самым, зрителя своей красотой.

Библиографический список

1. Васильев А.А. *Живопись пленэра*. Краснодар, 1981.
2. Алехин А.Д. *Изобразительное искусство: Художник. Педагогическая школа*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1984.
3. Маслов Н.Я. *Пленэр*. Москва: Просвещение, 1984.
4. Волков Н.Н. *Композиция в живописи*. Москва, 1977.
5. Зайцев А.С. *Наука о цвете и живопись*. Москва: Искусство, 1986.
6. Алексеева В.В. *Что такое искусство?* Москва, 1991.
7. Бергер Э. *История развития техники масляной живописи*. Москва: Академия художеств СССР, 1961.
8. Матисс А. *Сборник статей о творчестве*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1958.
9. Виннер А.В. *Материалы и техники живописи советских мастеров*. Москва: Советский художник, 1958.
10. Белютин Э.М. *Основы изобразительной грамоты*. Москва, 1961.
11. Бесчастнов Н.П. *Живопись*: учебное пособие. Москва: Издательство Владос, 2010.
12. Ягодовская А.Т. *О пейзаже*. Москва, 1963.
13. Борев Ю.Б. *Эстетика*. Москва: Политиздат, 1988.

References

1. Vasil'ev A.A. *Zhivopis' plen`era*. Krasnodar, 1981.
2. Alehin A.D. *Izobrazitel'noe iskusstvo: Hudozhnik. Pedagogicheskaya shkola*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1984.
3. Maslov N.Ya. *Plen`er*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
4. Volkov N.N. *Kompoziciya v zhivopisi*. Moskva, 1977.
5. Zajcev A.S. *Nauka o cvete i zhivopis'*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
6. Alekseeva V.V. *Chto takoe iskusstvo?* Moskva, 1991.
7. Berger `E. *Istoriya razvitiya tehniki maslyanoj zhivopisi*. Moskva: Akademiya hudozhestv SSSR, 1961.
8. Matiss A. *Sbornik statej o tvorchestve*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1958.
9. Vinner A.V. *Materialy i tehniki zhivopisi sovetskih masterov*. Moskva: Sovetskij hudozhnik, 1958.
10. Belyutin `E.M. *Osnovy izobrazitel'noj gramoty*. Moskva, 1961.
11. Beschastnov N.P. *Zhivopis'*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Vlados, 2010.
12. Yagodovskaya A.T. *O pejzazhe*. Moskva, 1963.
13. Borev Yu.B. *`Estetika*. Moskva: Politizdat, 1988.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 37.013.32 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-241-244

***Huderichaolu,** postgraduate, Department of Fine Arts of the Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University, senior lecturer, Department of Fine Arts, Inner Mongolia Honder College of Arts and Science (Novosibirsk, Russia), E-mail: 497373519@qq.com*
***Isakova A.D.,** teacher (Drawing and Perspective), Novosibirsk Regional College of Culture and Arts (Novosibirsk, Russia), E-mail: isakovanastasia9@yandex.ru*
***Markova R.S.,** teacher (Fine Arts), MBOU Lyceum No. 28 (Novosibirsk, Russia), E-mail: rostislava-m@bk.ru*

THE INFLUENCE OF DECORATIVE PAINTING ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ARTISTIC PERCEPTION. The article reveals a problem of the formation of students' artistic perception by means of decorative painting. Decorative painting is an artistic representation of reality and has an impact on the development of the personality of students, forms their feelings, thoughts, aesthetic perception. As a rule, a person cannot draw something that he has never seen in reality, therefore, he depicts what exists, but from his own point of view. Every work of fine art contains the feelings and thoughts of the author; these feelings and thoughts are transmitted to the viewer. There is a need to develop students' perception. An important role in this is played by the pedagogical attitude that guides perception. The article defines the basic concepts, analyzes the features of decorative painting and its perception by a person, as well as the transformation of visual perception into artistic. Art-oriented educational institutions have their own peculiarities concerning the tasks and goals of training. As pedagogical practice shows, students experience difficulties in the learning process, which is due to insufficient visual experience and ignorance of basic things in the process of drawing. Thus, the methodology of teaching fine art in art schools requires further research.

Key words: **decorative painting, artistic perception, composition, psychology.**

***Худэжичаолу**, аспирант, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, доц., Колледж искусств и наук Хондера во Внутренней Монголии, г. Новосибирск, E-mail: 497373519@qq.com*
***А.Д. Исакова**, преп., ГАПОУ НСО «Новосибирский областной колледж культуры и искусств», г. Новосибирск, E-mail: isakovanastasia9@yandex.ru*
***Р.С. Маркова**, учитель изобразительного искусства в МБОУ «Лицей № 28», г. Новосибирск, E-mail: rostislava-m@bk.ru*

ВЛИЯНИЕ ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ НА РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ

В статье раскрывается проблема формирования художественного восприятия студентов средствами декоративной живописи. Декоративная живопись является художественным отображением действительности и оказывает воздействие на развитие личности обучающихся, формирует их чувства, мысли, эстетическое восприятие. Как правило, человек не может нарисовать то, чего никогда не видел в действительности, следовательно, он изображает то, что существует, но со своей точки зрения. В каждом произведении изобразительного искусства заложены чувства и мысли автора, которые передаются зрителю. Возникает необходимость развивать восприятие у студентов. Большую направляющую роль в этом играет и педагогическая установка. В статье определены основные понятия, проанализированы особенности декоративной живописи и ее восприятия человеком, а также трансформация визуального восприятия в художественное. Учебные заведения художественной направленности имеют свои особенности, касающиеся задач и целей обучения. Как показывает педагогическая практика, студенты испытывают трудности в ходе обучения, что связано с недостаточным зрительным опытом и незнанием базовых вещей в процессе рисования. Таким образом, методика преподавания изобразительного искусства в художественных учебных заведениях требует дальнейшего исследования.

Ключевые слова: **декоративная живопись, художественное восприятие, композиция, психология.**

Актуальность исследования в первую очередь касается совершенствования уровня подготовки специалистов профессиональных учреждений искусства в рамках образовательной реформы образования, что предполагает переход к новой системе и формам, которые, в свою очередь, имеют ряд инновационных особенностей, таких как многоуровневость. Отсюда следует вывод, что необходим поиск путей повышения творческой активности и инициативы студентов. На младших курсах обучения студенты, а также их образовательный уровень, эстетические и моральные качества нуждаются в развитии.

Профессиональное художественное образование заключается в освоении системы определенных знаний и навыков в области теории и практики искусства, а также в формировании понимания сущности творческого процесса.

Без знания основ декоративной живописи невозможна подготовка будущих художников. Декоративная природа живописи в основном выражается через эмоциональный интерес к цветам, декоративную композицию, сочетание линий и субъективное применение моделирования. При помощи декоративной живописи художник вызывает у зрителя различные переживания и ассоциации, настраивая его духовное состояние. Также живопись развивает эстетический вкус и обогащает внутренний мир человека.

Новизна научного исследования заключается в том, что на первый план выводится взаимосвязь профессиональных навыков рисования с процессом формирования профессионального восприятия, а также актуализируется роль взаимодействия этих процессов и выявляются конкретные инструменты, позволяющие так направлять процесс восприятия, чтобы он непосредственно влиял на формирование практических навыков рисования. Восприятие позволяет развиваться определенным представлениям о натуре и будущем рисунке и об этапах создания изображения на плоскости.

Цель исследования состоит в научном обосновании развития художественного восприятия в процессе обучения декоративной живописи.

Задачи исследования:

1. Показать на основном материале взаимодействие художественного восприятия и декоративной картины, обеспечивающее формирование профессиональных компетенций.

2. Обосновать проблему взаимодействия декоративной живописи и процесса восприятия.

3. Проанализировать особенности процесса выполнения декоративного произведения, изучив особенности применения художественных средств для создания композиционного и колористического образов.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования: декоративная живопись имеет большую творческую свободу и выступает как способ изображения реальной действительности посредством колорита, пластических приемов (обобщение, стилизация, условность). Использование различных декоративных техник напрямую влияет на визуальный эффект и стиль картины. А восприятие декоративного искусства – многогранный психический процесс. В настоящее время декоративной живописи уделяется все больше внимания, ее повышенная выразительность и эмоциональность образа находят широкий отклик от зрителя.

Декоративная живопись

1.1 Понятие «декоративность» многогранно. «Большинство словарей определяют «декоративность» как форму выражения красоты мира через связь части и целого, как отношение с предметами и окружающей средой, условное представление этой среды, наполненное смыслом» [1]. Стоит подчеркнуть, что «декоративность» выступает в роли связующего звена между искусством прошлого и современным искусством, а также определяет степень новизны и креативности при создании художественного образа.

Декоративная живопись по своей природе является «украшающей». Её основными особенностями являются узорчатость (соотношение цветовых и тоновых пятен), орнаментальность, стилизация, условность в построении пространства. То, что автор закладывает в декоративное живописное произведение, вызывает у людей эмоциональный отклик, то есть осмысленный опыт художника и анализ явлений действительности расширяют их мировоззрение. А.В. Запорожец утверждал: «Эстетическое восприятие не сводится к пассивной констатации известных сторон действительности… Оно требует, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях» [2]. Субъективные чувства, эмоциональные переживания являются основой для формирования образа.

При создании декоративного живописного произведения художник отбирает определенные свойства и качества натуры, позволяющие выйти на художественный образ. Применение различных декоративных форм и элементов в сочетании с реалистической основой делает произведение более выразительным и содержательным. Стоит отметить, что в декоративной живописи на первое место выступают именно выразительные качества, нежели изобразительные.

1.2 Из истории декоративной живописи

С точки зрения живописи историю искусства можно рассматривать как историю развития и эволюции декоративного стиля. Это явление проявляется на протяжении всей истории искусства: декоративность появляется вместе с первыми образцами наскальной живописи, развивается в контексте древнеегипетского, крито-микенского и даже древнегреческого искусства, средневековые картины все еще остаются декоративными. Только начиная с эпохи Возрождения, декоративное начало в искусстве уходит на второй план. Прежде всего, это связано с развитием общества и потребностью в точной передаче человека и его окружения. Реалистичная манера письма постепенно вытеснила декоративную направленность в живописи. Хотя декоративная живопись на время была забыта, она все еще существовала и постепенно развивалась. До конца 19-го века декоративные элементы встречались в разных стилях в европейском искусстве.

Еще со времен палеолита искусство для человека играло не только магическую роль, но и эстетическую. Искусство стало неотъемлемой частью человеческой жизни, разделяясь на все более разнообразные виды и формы. Декоративные черты присутствуют не только в изобразительном искусстве, но и в других его формах, так называемая «декоративность» выполняет самостоятельные эстетические функции.

1.3 Декоративные приемы

Оскар Уайльд в труде «Критик как художник» (The Artist Critics) говорит о декоративных цветах, которые не связаны с конкретными формами. Существуют сотни способов поразить сердца людей. Так, симметрия вызывает гармонию, угловатая форма ассоциируется с агрессией. Художник может вызвать множество различных ощущений при помощи уникального изображения. По мнению Оскара Уайльда, декоративная природа живописи включает в себя такие декоративные элементы, как ритм, субъективное использование цвета, стилизацию формы и композицию.

Художник может использовать множество различных инструментов для достижения выразительного художественного образа, такие как цвет, форма, линия, ритм. Цвет всегда связан с эмоциями. Не существует простой эквивалентной взаимосвязи между цветами, используемыми в китайской живописи и собственным цветом объекта, поэтому их можно свободно изменять. Цель состоит не в том, чтобы изобразить предмет с фотографической точностью, а в том, чтобы вызвать необходимые эмоции, создать художественный образ. Обсуждая свои работы, Гоген сказал следующее: задачей художника не является точная передача природного пространства и слепое подчинение природе, поэтому изобразительная плоскость должна быть ритмически организована и стилизована в соответствии с художественным образом. Чтобы изображение было сбалансированным, необходимо изменить пропорции и расположение объектов, а для того, чтобы сделать изображение декоративным, необходимо также изменить цвет предметов.

Китайский критик и художник Хуан Юнцюань похвалил Чэнь Хуньи в его «Коллекции произведений Чена Хонги»: «Я не придерживаюсь формы объекта, а искусно изменяю её». Говоря о творческом методе в традиционной китайской живописи, он рассуждает о творчестве иностранных художников, что отражено в концепции традиционной живописи, которая не только основана на реалистичной манере, но и тесно связана с перспективой и анатомией. Для достижения выразительного образа необходимо изменить внешний облик объекта в соответствии с канонами красоты, эстетическим вкусом, художественными задачами, стоящими перед художником.

Немало значимую роль в создании образа играют линии и их ритмическая организация. Посредством направленности линий, художник может управлять восприятием человека, акцентируя внимание зрителя на значимых частях изображения.

Роль формы в классическом изобразительном искусстве сводилась к выражению пространственных границ и границ предметов. Для выражения ритма изменяется сама форма предмета, а также расположение форм в картинной плоскости. Через смену ритмического рисунка, художник не только влияет на эмоциональное состояние зрителя, но и выражает содержание. Форма – это образ объекта, который наш глаз воспринимает как иллюзорный контур. По характерному контуру мы запоминаем тот или иной объект, но форма не бывает статичной, в окружающем нас мире форма меняется и двигается. Этот факт дает художнику больше возможностей для изменения привычных очертаний объектов.

Немаловажную роль в декоративной живописи играет цвет. Декоративность может строиться на нескольких локальных цветовых пятнах, а также на большом тоновом диапазоне. Цвет способен влиять на эмоциональное состояние человека. Так как человек живет в окружении цветов, то и мир воспринимает через цвет. Одни цветовые сочетания вызывают положительные эмоции, успокаивают, приятны глазу, другие – отрицательные эмоции, угнетают, раздражают.

Но в основе любого декоративного произведения лежит грамотное композиционное решение. Стоит соблюдать основные правила и законы композиции: целостность, симметрия и асимметрия, ритм, пластика, баланс цветовых и тоновых пятен, контраст, центральное расположение композиционного центра и так далее. Композиция, форма картины напрямую влияют на чувства людей, определяют особенности их восприятия. Как правило, значимый объект располагается художником в центре картины. При этом отступление от данного правила и смещение объекта способно вызвать напряжение и ориентировочную реакцию, что позволяет добиться нужных художнику результатов [3].

Понимая влияние декоративной природы живописи на восприятие человека, мы можем создавать выразительные образы, которые окажут качественное влияние на человека. Таким образом творец преобразует искусство живописи, создает условия для эстетического воспитания и эмоционального воздействия на людей.

Совокупность вышеперечисленных художественных средств дает художнику возможность создания уникальных композиций. С помощью стилизации формы, ритмической организации, изменения цвета, введения разных декоративных приемов, таких как контур, орнамент и многих других, художник создает оригинальную декоративную картину, которая притягивает внимание зрителей.

Влияние художественного восприятия на декоративный характер живописи

С точки зрения психологии, восприятие – это такой процесс, при котором объекты отражаются в сознании человека при воздействии на органы чувств. Научные исследования, посвященные изучению восприятия, определяют его как результат перцептивной деятельности. Можно выделить несколько черт, характеризующих восприятие как познавательный процесс, а именно: объективность, константа, обобщение, избирательность, апперцепция и другие.

Так, «благодаря зрению, художник воспринимает и формирует образы объектов окружающей действительности. Далее, эти визуальные образы воспроизводятся в сознании и в процессе определенных мыслительных актов преобразовываются. Весь творческий процесс художника, художественную ценность произведения определяются качеством сформированного образа (художественного образа)» [4].

Художественное восприятие можно отнести к категории специальных способностей. Являясь высшей формой развития зрительного восприятия, художественное восприятие формируется по этапам: сначала человек воспринимает какой-либо объект, затем происходит формирование образа воспринятого объекта, и как результат – преобразование образа в художественный образ. В данном процессе участвуют чувства и эмоции. В соответствии с художественной практикой процесс перцепции не ограничивается распознанием объектов, а оно способствует трансформации образа из операции зрительного узнавания в операцию смыслового значения [5].

Основным методом развития художественного восприятия следует считать рисование с натуры. Это подтверждают научные труды В.И. Киреенко, Н.Н. Волкова, В.С. Кузина и других. Следовательно, декоративная живопись не может обойтись без художественного восприятия, так как художник не копирует натурный образ, а переосмысливает уже сформированное представление о том или ином предмете и создает непосредственно художественный образ. Таким образом, творческая деятельность художника базируется на понимании и логическом мышлении.

Одной из творческих задач декоративной живописи является создание красоты, совершенствование утилитарных качеств предмета или явления и создание, моделирование новой их формы. Красота, прежде всего, связана с нестандартностью и элементом новизны.

В процессе создания и восприятия того или иного произведения искусства возникают эстетические чувства. Роль чувств в изобразительной деятельности велика. Одним из факторов является эмоциональное состояние художника во время творческого процесса (эмоциональное переживание от объекта рисования, от самого изобразительного процесса, эмоциональная стимуляция).

Эмоции и чувства вызывают процесс восприятия. В данный процесс входит прошлый опыт в форме знаний и идей. Роль опыта человека в восприятии подчеркивал известный психолог Р. Грегори: «Наши глаза являются универсальным инструментом, снабжающим мозг относительно необработанной информацией… прошлый опыт и предвидение будущего расширяют сенсорную информацию… Восприятие становится основой для формирования и проверки гипотез» [6]. Восприятие также тесно связано с мышлением. Образы, которые формируются в процессе восприятия, посредством мыслительных операций обобщаются, конкретизируются. В изобразительной деятельности познание объектов действительности происходит посредством зрительного и осязательного восприятия.

Воздействие декоративной живописи на зрителя в процессе восприятия характеризуется возникновением эмоционального отклика и расширением ассоциативно-смысловых связей.

Целостность восприятия является основой для эффективной художественной деятельности студентов, в то же время она является конечной задачей процесса развития профессиональных умений и навыков в области живописи.

Успешному развитию навыков студентов и формированию целостного художественного восприятия способствует педагогическая установка, которая направляет изобразительные действия учащихся. Д.Н. Узнадзе определяет понятие «установка» как состояние субъекта, характеризующееся специально поставленными условиями и задачами [7]. По теории Д.Н. Узнадзе, для возникновения установки нужно два условия: наличие художественно-творческой потребности обучающихся и создание благоприятных условий для реализации изобразительной деятельности. Учащиеся сначала усваивают необходимую информацию в настоящий момент, в результате чего активизируется восприятие. За счет объективной установки восприятие становится целенаправленным и осмысленным, что позволяет успешнее развивать навыки.

В связи с недостаточным уровнем начальных знаний, умений и навыков абитуриентов, а также с желанием получить немедленные результаты, с их психологическими особенностями обучение в художественном учебном заведении развитие профессиональных качеств в изобразительной деятельности приобретает свою специфику.

Данная специфика отражается на построении всей системы обучения, в частности, направленной на формирование профессиональных (изобразительных) навыков, знаний и умений. Первый этап обучения должен учитывать необходимость развития аппарата восприятия учащихся (преимущественно на основе занятий этюдами и декоративной композицией). Формирование восприятия начинается с выделения и освоения основных художественно-изобразительных средств, моделирования объема и конструкции предмета, цвета, после чего в ходе педагогического управления восприятием можно подвести студентов к созданию декоративного художественного образа. Для декоративной живописи студентам необходимо шагнуть дальше и развивать художественное восприятие, когда каждый видимый объект становится образом. Декоративная живопись не может себе позволить простого повествования, ее задачей является образность и иносказательный язык

Библиографический список

1. Филатова К.В. Функциональность культуры в декоративной живописи/ К.В. Филатова. *Вестник ТГУ. Филологические науки и культурология. Искусствоведение*. 2015; № 3 (3). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnost-kultury-v-dekorativnoy-zhivopisi/viewer
2. Лагун А.В. Эмоциональный аспект восприятия произведений искусства / А.В. Лагун. *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии.* 2015; № 2 (54). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-aspekt-vospriyatiya-proizvedeniy-iskusstva/viewer
3. Ермолаева-Томина Л.Б. *Психология художественного творчества*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2003.
4. Павленкович А.Б., Бутова А.П. Методическая модель развития художественного восприятия у студентов художественных специальностей. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 72 (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-model-razvitiya-hudozhestvennogo-vospriyatiya-u-studentov-hudozhestvennyh-spetsialnostey/viewer
5. Павленкович О.Б., Павленкович А.А. Художественный образ в пейзажной живописи. Этапы ведения работы. *Дальний Восток: проблемы развития архитектурно-строительного комплекса:* материалы Региональной научно-практической конференции. Хабаровск: ТОГУ, 2006.
6. Грегори Р. *Глаз и мозг: психология зрительного восприятия*. Москва: Прогресс, 1970.
7. Узнадзе Д.Н. *Психология установки*: учебно-методическое пособие для студентов-заочников ХГФ педагогических институтов. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер», 2001.

References

1. Filatova K.V. Funkcional'nost' kul'tury v dekorativnoj zhivopisi/ K.V. Filatova. *Vestnik TGU. Filologicheskie nauki i kul'turologiya. Iskusstvovedenie*. 2015; № 3 (3). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnost-kultury-v-dekorativnoy-zhivopisi/viewer
2. Lagun A.V. `Emocional'nyj aspekt vospriyatiya proizvedenij iskusstva / A.V. Lagun. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo imeni V.B. Bobkova filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii.* 2015; № 2 (54). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-aspekt-vospriyatiya-proizvedeniy-iskusstva/viewer
3. Ermolaeva-Tomina L.B. *Psihologiya hudozhestvennogo tvorchestva*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2003.
4. Pavlenkovich A.B., Butova A.P. Metodicheskaya model' razvitiya hudozhestvennogo vospriyatiya u studentov hudozhestvennyh special'nostej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 72 (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-model-razvitiya-hudozhestvennogo-vospriyatiya-u-studentov-hudozhestvennyh-spetsialnostey/viewer
5. Pavlenkovich O.B., Pavlenkovich A.A. Hudozhestvennyj obraz v pejzazhnoj zhivopisi. `Etapy vedeniya raboty. *Dal'nij Vostok: problemy razvitiya arhitekturno-stroitel'nogo kompleksa:* materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Habarovsk: TOGU, 2006.
6. Gregori R. *Glaz i mozg: psihologiya zritel'nogo vospriyatiya*. Moskva: Progress, 1970.
7. Uznadze D.N. *Psihologiya ustanovki*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov-zaochnikov HGF pedagogicheskih institutov. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «Piter», 2001.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 37.011 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-244-246

***Shalamova O.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: pikapika@bk.ru*

PEDAGOGICAL RATIONALE FOR THE USE OF INTERNET RESOURCES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF HUMANITARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN CONDITIONS OF ARTIFICIAL LANGUAGE ENVIRONMENT. The article describes prospects for effective foreign language teaching in a university without leaving Russia. As regards the tasks that ensure the achievement of the goal, the author reveals the pedagogical meaning and essence of the foreign language environment creation in conditions of humanitarian education in general. Further, it seemed appropriate to consider the methodological possibilities of foreign language teaching, namely immersion in the language environment in a new socio-cultural situation. Modern Internet platforms are considered as "virtual bases" for the continued and developed international methodological cooperation (conducting binary master classes, interviews, quizzes, speaking contests in foreign languages, exhibitions of international educational services, etc.). Regarding the general pedagogical tasks of organizing the process of training interpreters, simulating foreign language communication and cultural immersion in real life by means of the Internet technologies is a way to facilitate students' personal and professional development.

Key words: **teaching foreign languages, artificial language environment, natural language environment, intercultural educational space, competencies, professional development.**

***О.О. Шаламова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: pikapika@bk.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В статье представлено описание перспектив эффективного обучения иностранным языкам в условиях вуза без выезда из России. На уровне задач, обеспечивающих достижение цели, автором раскрыты педагогические смыслы и содержание организации иноязычной среды в условиях гуманитарного образования в целом. Далее представлялось целесообразным рассмотрение методических возможностей обучения иностранным языкам, а именно – погружения в языковую среду в новой социально-культурной ситуации. Современные интернет-платформы рассматриваются как «виртуальные базы» для продолжения и развития международного методического сотрудничества (проведения бинарных мастер-классов, собеседований, викторин, конкурсов выступлений на иностранных языках, выставок международных образовательных услуг и др.). В масштабе общих педагогических задач организации процесса подготовки лингвистов-переводчиков моделирование реального иноязычного общения и погружения в культуру посредством интернет-технологий является способом содействия студентам в их личностно-профессиональном становлении.

Ключевые слова: **обучение иностранным языкам, искусственная языковая среда, естественная языковая среда, межкультурное образовательное пространство, компетенции, профессиональное развитие.**

Актуальность исследования, результаты которого представлены в данной статье, продиктована следующими факторами. В условиях глобального изменения принципов и структуры международного взаимодействия, обусловленного политическими и экономическими событиями в мире, перед российскими вузовскими преподавателями иностранных языков открываются уникальные возможности эффективного преобразования образовательного процесса. Это, прежде всего, – коренной пересмотр самих подходов и смыслов погружения студентов в языковую среду, а затем, на практическом уровне, внедрение новых и усовершенствование уже существующих методик и технологий, обеспечивающих успешность данного процесса.

Большинство специалистов в области методики преподавания иностранных языков едины во мнении, что пребывание студента в стране, язык, которой он изучает, является обязательным условием, обеспечивающим успешность освоения данного языка. По этому поводу, на наш взгляд, необходимы комментарии и дополнения. Во-первых, погружение в атмосферу традиций, обычаев и социальных норм новой культуры должно естественным образом сопровождаться серьезным сравнительным анализом содержания двух культур (иноязычной и родной). Во-вторых, в педагогическом и методическом планах содействие развитию социокультурных и коммуникативных компетенций студента необходимо спланировать так, чтобы происходило постепенное раскрытие экзистенциальной сущности личности через специально организованные процессы социализации и инкультурации. И, в-третьих, большинство российских студентов не имеют возможности длительного пребывания в стране изучаемого языка. В связи с этим перед педагогическим сообществом стоит задача – поиск эффективных путей развития компетенций иноязычного общения вне естественной языковой среды.

На основе вышесказанного, определяя цели исследования, автором в приоритет поставлено описание перспектив эффективного обучения иностранным языкам в условиях вуза без выезда из родной страны. Соответственно, на уровне задач, обеспечивающих достижение данной цели:

– описание педагогических смыслов и содержания организации иноязычной среды в условиях гуманитарного образования в целом;

– описание методических возможностей обучения иностранным языкам, а именно погружения в языковую среду в сложившейся политической, экономической и социально-культурной ситуации.

Далее логично обозначить научную новизну. Данное исследование основывается на существующих подходах к организации языковой среды в период обучения иностранным языкам. Автор анализирует и собственный опыт, и общее наследие отечественной педагогики и методики преподавания иностранных языков в поисках успешной синхронизации его под новые вызовы. И если есть четкое понимание того, что в настоящее время достаточно сложно обеспечить студентов стажировками с выездом в страну изучаемого языка и организовать естественное погружение в иноязычную культуру, то сразу появляется методико-педагогическая ориентированность на возмещение недостающих условий обучения, направленных в итоге на гармонизацию образовательного процесса.

Приступая к описанию педагогических смыслов и содержания организации иноязычной среды в условиях современного языкового образования, стоит отметить, что в основе моделирования межкультурного взаимодействия, во многом

обусловливающего успешность освоения иностранного языка, лежит компетентностный подход [1]. Именно данное направление на уровне теории и практики может помочь студентам снять трудности в понимании иностранных партнеров, сформировать умения свободно общаться на всех уровнях, а главное – помочь научиться критически мыслить и оценивать духовные, материальные богатства родной и иноязычной культур. Развитие «межнационального самосознания» является сложной, но очень значимой целью, поскольку именно данное качество обеспечит студенту достойное поведение в процессе реального иноязычного общения как «равного среди равных» [2].

На основе вышесказанного важно отметить, что реализация именно компетентностного подхода при обучении иностранным языкам обеспечит возможность решения актуальной для современного образования задачи – сформировать сами цели обучения на основе принципов «триады», сформулированной Л.О. Филатовой. Это «умение действовать», «умение быть» и «умение жить» в международном, кросскультурном пространстве [3]. Для решения цели и задач описываемого в статье исследования актуальна классификация компетенций, предложенная А.К. Марковой [4]:

– специальная профессиональная компетентность: способность человека на высоком уровне функционировать в профессии. Включает в себя овладение нормами профессиональной деятельности;

– социальная профессиональная компетентность, которая включает в себя коммуникативные умения и навыки совместной деятельности, овладение нормами профессионального общения и этическими профессиональными нормами. В содержание данной компетентности входит способность к сотрудничеству, социальная ответственность, конкурентоспособность;

– личностная компетентность: владение приемами личностного саморазвития и профессионального роста, профессиональная мотивация и удовлетворенность профессией;

– индивидуальная компетентность: целостное профессиональное саморазвитие и самосознание, самоопределение, «самопроектирование».

Согласно данной концепции, иноязычная образовательная среда через учебную и внеучебную деятельность будет актуализировать на уровне профессионального самостоятельного роста развитие собственной универсальной сущности студента, его природные силы, решая при этом естественно-культурные, социально-психологические задачи. Здесь уместно привести цитату В.Л. Карпенко, которая считает, что «процесс освоения людьми новых территорий связан с поиском оптимальных механизмов межкультурного взаимодействия, формированием определенных моделей жизнедеятельности» [5].

Н.Д. Гальскова справедливо считает, что личностно ориентированный характер обучения иностранным языкам обусловливает необходимость переосмыслить обучающую деятельность как преподавателя, так и студента [6]. Следовательно, в процессе обучения иностранным языкам в гуманитарном вузе в центре внимания должна стоять не только активность на уровне речевого поведения, но и, прежде всего, развитие способности осуществлять коммуникативную деятельность самостоятельно. Свободно ощущать себя в иноязычной культуре и пользоваться иностранными языками как средством сотрудничества можно только на основе приобретенного опыта активного взаимодействия в процессе привлечения в арсенал студентов интерактивных форм, придающих самому процессу обучения поистине деятельностный характер.

Результаты собственной непрерывной профессиональной рефлексии обусловливают необходимость кардинальных преобразований организуемого образовательного пространства в новых условиях. И здесь есть четкое убеждение в том, что данные изменения должны и могут осуществляться не как «коренная ломка старого», а исключительно на основе накопленного позитивного опыта методико-педагогической деятельности, налаженных долголетних международных связей и сотрудничества.

Далее преподавателю необходимо ответить на вопрос, какие формы и средства следует внедрить в учебно-воспитательный процесс для того, чтобы максимально воссоздать атмосферу иноязычной культуры. Поскольку именно в этих условиях студент осознает проблему языкового «вакуума», профессиональной «статичности» и начнет активизировать в себе личностный и профессиональный потенциал.

Развитие современных информационных технологий дает возможности новых теоретических и практико-ориентированных моделей в обучении иностранным языкам, в том числе японскому, даже в непростых условиях относительной временной изолированности от стран изучаемого языка. Автор статьи убежден, что в данном процессе образование может успешно «запустить маховик» самостоятельного «взращивания» необходимых компетенций будущего специалиста, научив его находить и применять способы реализации данного процесса, соответствующие его человеческой и профессиональной удовлетворенности. Они и будут наиболее эффективными и педагогически оправданными.

Г.А. Воробьев отмечает: «Коммуникация не ограничивается более ни предметом, ни местом, ни временем» [7, с. 30]. Пандемия, изменив привычный ритм жизни миллионов людей по всему миру, внесла изменения и в образовательный процесс учреждений, тем самым подготовив педагогическое сообщество к мысли о том, что межкультурное взаимодействие можно организовать и вне аудитории, в интернет-пространстве.

В связи с этим активный анализ доступных платформ и пакетов услуг, которые предполагают разные сервисы, стал первостепенной задачей в организации обучения иностранным языкам, в том числе и для автора данной статьи. Педагогическая деятельность автора статьи в качестве преподавателя японского языка осуществляется на протяжении 28 лет. Естественно, что на протяжении всего периода, вплоть до возникновения вынужденной необходимости перехода в «виртуальное образовательное пространство», им в аудитории были использованы большей частью традиционные методические приемы и материалы (пособия, авторские разработки, аутентичные аудио- и видеоматериалы) с частичным применением интернет-ресурсов.

В целях продолжения и развития международного методического сотрудничества, а именно – проведения бинарных мастер-классов для начальных курсов, тренировочных собеседований для выпускных курсов с японскими коллегами из японских вузов-партнеров и др., нами были проанализированы технические возможности основных предложенных в интернет-пространстве платформ. В результате для работы в целях моделирования реального иноязычного общения и погружения в культуру были отобраны следующие платформы:

– YouTube Live: инструмент, с помощью которого у YouTube есть возможность поделиться эфиром с пользователями из других социальных сетей;

– Zoom: ведущая платформа в области конференцсвязи. Используют для проведения видеоконференций, встреч в онлайн-формате, групповых чатов и др. Поддерживает проведение трансляций с мобильных устройств, обмен документами, аудиофайлами и изображениями, работу с Google-Диском, Dropbox и Box;

– WebEx: наиболее востребованная в мире платформа для поддержки видеосвязи. Подходит для организации как масштабных онлайн-конференций, так и локальных тренингов;

– Webinar от Мегафон: платформа для проведения онлайн-конференций, презентаций и тренингов. Позволяет подключить одновременно до 1000 участников;

– True Conf: российский продукт, лидирующий на рынке видеоконференцсвязи в Восточной Европе. Подходит не только для проведения конференций, но и для работы в корпоративных сетях с поддержкой видео UltraHD.

В результате на платформах из представленного выше списка на базе кафедры восточных языков факультета востоковедения и истории (Тихоокеанский государственный университет, город Хабаровск) в течение весеннего семестра 2020–2021 учебного года и осеннего семестра 2021–2022 года были тщательно подготовлены и проведены масштабные мероприятия в рамках образовательной программы «Лингвистика». Это городские и региональные конкуры выступлений на японском языке, коммуникативные тренинги, тренировочные собеседования, викторины, онлайн-экскурсии в японское современное жилище и офис и др. при участии вузов-партнеров из Японии, Японо-российского фонда молодежных обменов, Японского фонда культурных обменов, Генерального консульства Японии в городе Хабаровске. Целью специально организованных активностей в онлайн-формате было предоставление студентам, будущим лингвистам-переводчикам, возможности погружения в культурно-языковую среду и содействие, помощь в их профессиональном и личностном росте (формировании специальных, социальных и личностных компетенций) в культуре и с помощью культуры.

Определяя значимость результатов исследования, стоит вернуться к осмыслению цели: раскрытие перспектив эффективного обучения в искусственной языковой среде студентов вузов, готовящих специалистов в области теории и практики перевода, межкультурной коммуникации. Автор статьи теоретически значимо представил описание общих педагогических смыслов организации иноязычной среды в условиях гуманитарного (языкового) образования. На практическом уровне рассмотрены подходы к обучению иностранным языкам, а именно – организация овладения языком и культурой в условиях временной невозможности погружения в естественную языковую среду.

В заключение важно отметить, что отказываться от межкультурного образовательного взаимодействия, во многом обеспечивающего эффективность профессионального становления будущего специалиста в области иностранных языков и культур, в образовательном процессе нецелесообразно при любых обстоятельствах. В педагогической и методической науке накоплен богатый опыт, который можно экстраполировать на сложившиеся условия. И если организация погружения студентов в естественную культурно-языковую среду (обменные образовательные программы, языковые стажировки и др.) в настоящий момент представляет некоторые сложности, необходимо максимально задействовать внешние научно-технические (развитые интернет-технологии, апробированные платформы и сети и др.) и внутренние (разработанные сценарии языковых и культурологических мероприятий и др.) резервы образовательного процесса.

В настоящий момент и в перспективе именно данный подход обеспечит, с одной стороны, непрерывность обучения (от освоения основ речевого поведения до формирования устойчивых навыков их применения в реальном иноязычном общении, ситуациях профессиональной деятельности). С другой стороны, на глобальном уровне происходит комплексное достижение педагогических целей обучения, содействие студентам в их профессиональном росте, становлении личности, способной сохранять и транслировать ценности в едином мировом культурном пространстве.

Библиографический список

1. Шаламова О.О. *Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка в условиях гуманитарного вуза.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Хабаровск, 2007.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика.* Москва: Академия, 2004.
3. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005; № 7: 9 – 11.
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
5. Карпенко В.Л. Межкультурное взаимодействие – фактор формирования моделей жизнедеятельности в этнокультурах. *Материалы IX Международной научно-практической конференции по востоковедению.* Хабаровск: ТОГУ, 2020: 64 – 69.
6. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам.* Москва: Аркти-Глосса, 2000.
7. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2003; № 3: 30 – 35.

References

1. Shalamova O.O. *Razvitie klyuchevyh kompetencij buduschego uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyah gumanitarnogo vuza.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Habarovsk, 2007.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika.* Moskva: Akademiya, 2004.
3. Filatova L.O. Kompetentnostnyj podhod k postroeniyu soderzhaniya obucheniya kak faktor razvitiya preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya. *Dopolnitel'noe obrazovanie*. 2005; № 7: 9 – 11.
4. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
5. Karpenko V.L. Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie – faktor formirovaniya modelej zhiznedeyatel'nosti v `etnokul'turah. *Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vostokovedeniyu.* Habarovsk: TOGU, 2020: 64 – 69.
6. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Arkti-Glossa, 2000.
7. Vorob'ev G.A. Razvitie sociokul'turnoj kompetencii buduschih uchitelej inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2003; № 3: 30 – 35.

Статья поступила в редакцию 29.03.22

УДК 373.3 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-246-248

Shergina T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sherginata@mail.ru*

THE ETHNO-CULTURAL COMPONENT OF THE CONTENT OF EDUCATION IN SCHOOLS OF THE ARCTIC REGION. The article considers the ethno-cultural component of the content of ethno-cultural education and upbringing in primary school. The purpose of the study is the theoretical justification and practical verification of the introduction of primary school students to the basics of ethno-cultural education. In accordance with the purpose, the objectives of the study are determined. The basis of the practical part of the study is the national gymnasium "Aiyy Kyhata". The educational program of the national gymnasium "Aiyy Kyhata" is analyzed. The researcher has developed and tested her own program of the circle "The Traditions of the Peoples of the North" in extracurricular activities, based on traditions of the peoples of the North. The research methods include conversation, questionnaire, testing, observation, pedagogical experiment. The obtained research results have practical significance, the factors and pedagogical conditions of the organization of ethno-cultural education in schools of the Arctic region are determined.

Key words: **folk pedagogy, ethnopedagogy, ethno-cultural component of education and upbringing, educational process.**

Т.А. Шергина*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имена М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sherginata@mail.ru*

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ АРКТИЧЕСКОГО РЕГИОНА

В статье рассматривается этнокультурный компонент содержания этнокультурного образования и воспитания в начальной школе. Целью исследования было теоретическое обоснование и проверка на практике приобщение учащихся начальной школы к основам этнокультурного воспитания. В соответствии с целью были определены задачи исследования. Базой практической части исследования стала национальная гимназия «Айыы кыһата». Проанализирована воспитательная программа национальной гимназии «Айыы Кыһата». Нами была разработана, апробирована авторская программа кружка «Традиции народов Севера» во внеурочной деятельности. Методы исследования: беседа, анкетирование, тестирование, наблюдение, педагогический эксперимент. Определены факторы и педагогические условия организации этнокультурного воспитания в школах Арктического региона. Полученные результаты исследования имеют практическую значимость.

Ключевые слова: **народная педагогика, этнопедагогика, этнокультурный компонент образования и воспитания, учебно-воспитательный процесс.**

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. Согласно Конституции Российской Федерации воспитание подрастающего поколения создает педагогические условия и способствует интеллектуальному, духовному, всестороннему нравственному и физическому развитию обучающихся начальной школы, воспитанию гражданственности, патриотизма и уважения к старшим.

Современная «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» определяет приоритетной задачей развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Формирование региональной, гражданской и этнокультурной идентичности в настоящее время в условиях Арктического региона образования и воспитания национальная школа становится поликультурной, билингвальной. Был принят приказ о Концепции воспитания детей и молодежи в Республике Саха (Якутия) от 04.03.2021 № 01-03/298. В соответствии с изменениями Концепция определяет целевые установки воспитания, которые ориентируются на будущее [1].

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка на практике приобщения учащихся начальной школы к основам этнокультурного воспитания.

Задачи исследования: 1. Изучить теоретические основы педагогических условий организации этнокультурного воспитания учащихся начальной школы. 2. Выявить уровень первоначальных этнокультурных знаний и представлений учащихся. 3. Разработать и реализовать авторскую программу кружка «Традиция народов Севера» во внеурочной деятельности по приобщению учащихся к основам этнокультурного воспитания. 4. Обосновать методические рекомендации по организации этнокультурного воспитания учащихся в школах Арктического региона.

В своем исследовании мы опирались на научные исследования по этнокультурному воспитанию Г.Н. Волкова, Г.И. Губы, Л.Г. Зенковой, Л.М. Захаровой, А.Б. Панькина, В.К. Шаповалова и т.д. В республике Саха (Якутия) ценности, идеалы традиционной культуры этнокультурного воспитания народа саха рассмотрены в трудах (В.Ф. Афанасьев, К.С. Чиряев, У.А. Винокурова, А.А. Григорьева, А.П. Оконешникова, Н.Д. Неустроева, Е.А. Барахсанова, Б.Н. Попова К.Д. Уткина, Г.С. Попова, И.С. Портнягина, Баишева М.И. и др. Управление воспитательного процесса традиций народной педагогики (Л.И. Аманбмаева, Д.А. Данилов, А.Г. Корнилова, Н.С. Сивцева). Воспитание детей в традициях этнопедагогики раскрыты на примерах воспитательной практики (нравственные традиции – С.Н. Шадрина, этнодидактические традиции, М.Г. Колодезникова – этнодидактические традиции, традиции социума – Е.П. Чехордуна, А.П. Шамаева, Л.И. Омукова) [1; 2].

Научная новизна исследования состоит в том, что уточнено содержание этнокультурного компонента воспитания в школах, раскрыта региональная особенность его реализации в условиях арктического региона.

Теоретическое значение определяется тем, что предложены методические подходы и условия для реализации этнокультурного воспитания учащихся начальной школы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы учителями начальных классов в организации этнокультурного воспитания учащихся в начальной школе во внеурочной деятельности, а также педагогам дополнительного образования.

Понятие «этнокультурный компонент образования» в педагогической литературе дает нам полное представление об укладе жизни народа, богатстве национальной культуры, его истории, языка, литературы, духовных целях и ценностях, способствует развитию творческих возможностей детей, саморазвитию, идентификации; социализации – становлению школьника как гражданина и патриота страны, толерантного к другим народам и сообществам (этническим, религиозным). Способом реализации этнокультурного компонента является корректировка учебного плана и программ. Основные направления школ с этнокультурным компонентом отражают разработку, внедрение авторских педагогических технологий, программ [3].

Эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи.

Результат воспитания – способность и готовность человека к самоизменению (самостроительству, самовоспитанию). Необходимо обновить содержание и технологию воспитательной системы с модифицированием сегодняшнего и будущего поколения.

Исследователи этнокультурного воспитания выяснили, что имеется преемственная связь между национальными традициями в педагогической работе и стабильная, устоявшаяся с тех времен эффективность в формировании детей как наилучших представителей народа саха. Наиболее большое значение в целях развития народных традиций приобретает распространение концептуального метода, который был разработан ученым-этнопедагогом Г.Н. Волковым, в целях совершенствования воспитания в общеобразовательных школах Якутии путем реализации изучения этнических традиций для привития обучающимся младшего школьного возраста национально-культурных ценностей и духовного развития [4].

Рассмотрим опыт работы муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения Национальной гимназии «Айыы Кыһата» городского округа «город Якутск». Муниципальное образовательное бюджетное учреждение Национальная гимназия «Айыы Кыһата» начало функционировать с сентября 2019 года.

Нами был проведен анализ программы воспитательной работы учреждения с 1-го по 4-й классы города Якутска. Целью воспитательной программы является консолидация собственных воспитательных ресурсов с партнерскими проектами и социальными агентами в новых материально-технических условиях. Задача воспитательной программы – разработать единую программу воспитания обучающихся с учетом специфики гимназии [5].

Опыт работы по организации этнокультурного воспитания учащихся в начальной школе на примере «Айыы кыһата» проанализировали по классам.

В первом классе цель – развивать самостоятельность в организации своей жизнедеятельности. Вся система воспитательной работы основана на содержании «Саха үөрэҕэ» в системе ключевых понятий и представленного в годичном цикле материального слоя жизнедеятельности по месяцам согласно системе воспитательной работы школы (сахалыы өй-санаа ситимин ис хоһооно: ыйдарынан өйдөбүл ситимэ. чиэппэрдэринэн өйдөбүл ситимнэрэ.)

Учебно-познавательная деятельность реализовывалась через проведение таких мероприятий, как беседа «Родина моя – Якутия», внеклассное мероприятие «Посвящение в первоклассники», классный час «Мы теперь ученики», «Есть много профессий», фотовыставка «Семейный альбом», классный час «Умники и умницы», интеллектуальная игра «Моя Республика», классный час «Этикет, или правила хорошего тона», праздник «Прощай, букварь!», «Ысыах».

Родители являются инициаторами и организаторами всех внеклассных мероприятий, проводимых в классе и в школе. Организуют классные часы, спортивные соревнования, помогают в проведении мероприятий, праздников. В соответствии с целями и задачами анализ воспитательной работы показывает, что способствует формированию коллектива класса, нравственному, интеллектуальному и физическому становлению личности, созданию развития творчески и индивидуальных способностей.

Во втором классе в первую очередь следует обратить внимание на воспитание в детях доброго, вежливого отношения друг к другу, ответственности за порученное дело, самостоятельности. Использовать для этого как короткие ежедневные беседы, тематические классные часы, так и другие внеклассные мероприятия.

В третьем классе перспективными целями воспитательной работы является развитие мотивации обучающихся к учебной деятельности и повышение успеваемости. Просмотр спектаклей в «Саха академический театр Олонхо», «Театре юного зрителя» способствовало сплочению классного коллектива. Всем классом посетили музей Хомуса, Национальный художественный музей, музей «Россия – моя история». Учащиеся посещают студию танца «Айылгы». Все обучающиеся заняты в различных кружках и секциях. Родителям были предложены следующие тематические собрания: «Дьиэ кэргэн сыһыана», «Психологические особенности ребенка».

Мы пришли к выводу, что участие обучающихся в общешкольных и классных мероприятиях способствует формированию сплоченности и коллегиальности в коллективе каждого класса.

Каждый класс проанализирован по следующим пунктам:

1. Количество учащихся на начало и конец учебного года по классам – количество учеников прибавилось.
2. Активность в мероприятиях каждого класса была высоко оценена.
3. Активность в мероприятиях школы по процентным показателям, в сравнении с прошлыми годами, улучшилась.
4. Количество детей из группы риска уменьшилось.
5. Количество классных часов держится на высоком уровне.
6. Количество родительских часов осталось неизменным.
7. Культурно-массовые мероприятия стали реже в связи с эпидемической обстановкой, но это не повлияло на результаты воспитательного процесса среди детей школьного возраста.

Для наглядного примера можно привести некоторые моменты из программы по этнокультурному воспитанию: с сентября по декабрь традиционно проводятся мероприятия «Күөх хонуу» («Зеленая трава»), День матери в РС(Я), Муҥха, НПК «Көмүөл өй», конкурс якутских настольных игр «Хабылык, Хаамыска».

В традициях народа саха имеется множество познавательных игр, которые развивают воображение, зрительную память, ловкость, терпение и силу воли. Всеми этими свойствами обладает настольная игра «Хаамыска» («камушек»), которая развивает ловкость, логичность мышления, четкость действий и волевые способности. Большинство игр служили для детей не только развлечением, но и имели также важный аспект по воспитанию и привитию ценностей.

Настольная игра «Хабылык»: якутский народ издревле почитал лошадь и считал ее священным символом, что нашло отражение во всех легендах и эпосах. В данной игре по правилам имеется 30 лошадей – деревянные с резьбой палочки, остальные 6 палочек имеют метки, которые отождествляют поколения лошадей:

1 метка – жеребенок;
2 метки – двухлетний жеребенок;
3 метки – трехлетний жеребенок;
4 метки – четырехлетний жеребенок;
5 меток – пятилетний жеребенок;
6 меток – жеребец.

Таким образом, анализ опыта работы по организации этнокультурного воспитания учащихся в начальной школе на примере «Айыы кыһата» показывает эффективность этнокультурного воспитания в начальной школе [4] путем изучения этнических традиций с целью привития детям школьного возраста национально-культурных ценностей и духовного развития.

Исследование проводилось на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Национальная гимназия «Айыы Кыһата» городского округа «город Якутск». Педагогический эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В эксперименте принимали участие учащиеся 4 классов в количестве 82, из них контрольной группе – 41 обучающийся, в контрольной – 41 обучающийся. На первом этапе констатирующего эксперимента нами была проведена диагностическая работа по выявлению уровня первоначальных этнокультурных знаний и представлений учащихся в экспериментальной и контрольной группах. В исследовании принимали участие 82 школьника 4 классов. Диагностическим инструментарием послужили следующие методики: адаптированный опросник, в основе которого лежат работы Г.Н. Волкова, Т.С. Комарова, И.В. Кюнкриковой, Т.В. Поштаревой, беседа на основе работ М.Д. Маханевой и О.Л. Князевой и методика «Знатоки» (составленная П.Ю. Соколовой на основе игрового задания Т.К. Солодухиной).

На констатирующем этапе проведена диагностика уровня первоначальных этнокультурных знаний и представлений обучающихся 4 классов экспериментальной и контрольной групп. Результаты показали в экспериментальной группе низкий уровень первоначальных этнокультурных знаний – 32%, средний – у 63%, высокий уровень показали 5% детей. В контрольной группе низкий уровень первоначальных этнокультурных представлений и знаний у 24% детей, средний – у 61%, высокий – у 15%.

На формирующем этапе с целью приобщения учащихся начальной школы к основам этнокультурного воспитания нами была разработана и апробирована авторская программа кружка «Традиция народов Севера» во внеурочной деятельности. По данной программе проводились занятия два раза в неделю с детьми экспериментальной группы.

Третий – контрольный этап. Проводили повторную диагностику уровня первоначальных этнокультурных знаний и представлений. Определили динамику развития этнокультурного воспитания обучающихся 4 классов экспериментальной и контрольной групп. Таким образом, в экспериментальной группе провели внеурочные занятия по авторской программе первоначальных этнокультурных знаний и представлений учащихся четвертых классов. Полученные результаты

свидетельствуют об эффективности авторской программы кружка во внеурочной деятельности.

Таким образом, данные диагностического исследования позволили сделать выводы об уровне первоначальных этнокультурных знаний и представлений учащихся в отдельности и группы в целом. Полученные данные легли в основу разработки и реализации программы кружка «Традиции народов Севера» во внеурочной деятельности. Организация деятельности составляла содержание формирующего эксперимента. После проделанной работы по этнокультурному воспитанию учащихся был проведен контрольный эксперимент. Данные контрольного эксперимента показали, что уровень первоначальных этнокультурных представлений и знаний учащихся экспериментальной группы по общим показаниям оказался выше, чем в контрольной группе. Это свидетельствует об эффективности авторской программы кружка «Традиции народов Севера» во внеурочной деятельности по приобщению учащихся к основам этнокультурного воспитания, позволяющей повысить уровень первоначальных этнокультурных представлений и знаний учащихся.

Самое важное в воспитании ребенка – это формирование этнокультурных ценностей с применением методов ознакомления детей с историей и культурой родного края и Родины в целом. Каждый ребенок должен знать свои истоки, корни, должен уважать культуру и быт народа саха, проживая в Республике Саха (Якутия). Кроме того, должны прививаться семейные ценности не только внутри семьи, но и в школе. И только соблюдая вышеперечисленные условия, мы сможем сформировать истинно доброе, духовно развитое поколение. Перспективы исследования вопроса видятся в дальнейшей разработке и апробировании авторской программы кружка «Традиции народов Севера» во внеурочной деятельности, основанной на традициях народов Севера.

Библиографический список

1. *Концепция воспитания детей и молодежи в Республике Саха (Якутия),* 2021. Available at: https://iroipk-sakha.ru/wp-content/uploads/2021/06/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F-2021-2030.pdf
2. Кожурова А.А., Шергина Т.А. *Воспитание младших школьников в поликультурной среде*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016.
3. Жиркова З.С. *Циркумполярное образовательное пространство региона.* Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2018.
4. Шергина Т.А., Бугаева А.П., Кожурова А.А. *Этнокультурное воспитание младших школьников в условиях Арктики*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018.
5. *Программа воспитательной работы МОБУ Национальная гимназия "Айыы Кыһата" ГО "Город Якутск*", 2020. Available at: https://ykt-ak.obr.sakha.gov.ru/files/front/download/id/2305133

References

1. *Koncepciya vospitaniya detej i molodezhi v Respublike Saha (Yakutiya),* 2021. Available at: https://iroipk-sakha.ru/wp-content/uploads/2021/06/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F-2021-2030.pdf
2. Kozhurova A.A., Shergina T.A. *Vospitanie mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj srede*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2016.
3. Zhirkova Z.S. *Cirkumpolyarnoe obrazovatel'noe prostranstvo regiona.* Sankt-Peterburg: Naukoemkie tehnologii, 2018.
4. Shergina T.A., Bugaeva A.P., Kozhurova A.A. *`Etnokul'turnoe vospitanie mladshih shkol'nikov v usloviyah Arktiki*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2018.
5. *Programma vospitatel'noj raboty MOBU Nacional'naya gimnaziya "Ajyy Kyhata" GO "Gorod Yakutsk*", 2020. Available at: https://ykt-ak.obr.sakha.gov.ru/files/front/download/id/2305133

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 373.3 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-248-250

Shergina T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sherginata@mail.ru*

FORMATION OF VALUE FOUNDATIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN ETHNO-CULTURAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL. The article reveals a problem of forming value foundations in younger schoolchildren in ethno-cultural education based on a gender approach. Gender ethno-cultural education of primary school girls in Russian pedagogy and psychology is revealed. The level of the initial ethno-cultural knowledge and ideas of students is revealed. The author's program of ethno-cultural education has been developed and experimentally tested in the implementation of a gender approach based on the educational potential of the traditions of the Sakha people. A set of classes with creative tasks through ethno-cultural education in extracurricular activities has been tested. The ways of solving the main problems of the formation of value foundations in younger schoolchildren in ethno-cultural education in primary school are substantiated.

Key words: **value, value relations, junior student gender approach, ethno-cultural education, primary school.**

Т.А. Шергина*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sherginata@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается проблема формирования ценностных основ у младших школьников в этнокультурном воспитании на основе гендерного подхода. Раскрыты особенности гендерного этнокультурного воспитания девочек начальной школы, отраженные в отечественной педагогике и психологии. Выявлен уровень первоначальных этнокультурных знаний и представлений учащихся. Разработана и экспериментально проверена авторская программа этнокультурного воспитания при реализации гендерного подхода, базирующегося на воспитательном потенциале традиций народа саха. Апробирован комплекс занятий с творческими заданиями, реализующими задачи этнокультурного воспитания во внеурочной деятельности. Обоснованы пути решения основных проблем формирования ценностных основ у младших школьников на основе этнокультурного воспитания в начальной школе.

Ключевые слова: **ценность, ценностные отношения, младший школьник гендерный подход, этнокультурное воспитание, начальная школа.**

Актуальность данной проблемы заключается в том, что в современных условиях формированию у младших школьников ценностных основ этнокультурного воспитания в начальной школе стало уделяться пристальное внимание в связи с переменами, происходящими в российской системе образования, с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Кроме того, особая роль стала отводиться умственному, физическому и трудовому, нравственному воспитанию, что в целом предполагает духовное становление и развитие личности человека и его ценностных ориентаций. Согласно ФГОС начального общего образования, образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлено на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные; развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой родине и Отечеству, представлений о социокультурных ценностях народа, об отечественных традициях и праздниках [1].

Цель статьи следующая: теоретически обосновать и разработать, экспериментально проверить авторскую программу этнокультурного воспитания девочек при реализации гендерного подхода, базирующегося на воспитательном потенциале традиций народа саха.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы гендерного этнокультурного воспитания девочек начальной школы;
2. Выявить уровень сформированности первоначальных этнокультурных знаний и представлений учащихся.
3. Разработать и экспериментально проверить авторскую программу этнокультурного воспитания девочек при реализации гендерного подхода, базирующегося на воспитательном потенциале традиций народа саха.

Научная новизна состоит в обосновании вопросов формирования ценностных основ у младших школьников в этнокультурном воспитании на основе гендерного подхода. Предложены идейные основы разработки и апробации авторской программы этнокультурного воспитания во внеурочной деятельности на основе гендерного подхода в начальной школе.

Теоретическая значимость исследования определяется научной обоснованностью возможности реализации гендерного подхода в этнокультурном воспитании девочек младшего школьного возраста на основе народной педагогики, зафиксированной в традициях народа саха; разработанностью принципов, цели, содержания и технологий реализации экспериментальной программы.

Практическая значимость заключается в экспериментальной проверке авторской программы этнокультурного воспитания девочек на основе гендерного подхода, построенной на социально значимых ценностях и идеалах народной педагогики в этнокультурном воспитании девочек.

В общеобразовательных школах среди всех учащихся самый высокий процент развития приходится на девочек, которые неизменно превосходят своих сверстников-мальчиков той же этнической принадлежности. Это вызывает вопросы у множества специалистов различных областей – психологов, педагогов, врачей – о причинах такого относительного превосходства и его связи с общим благополучием этих девочек.

Ценность – это свойство предметов и явлений окружающей действительности иметь значение для человека в личностном, общественном и культурных отношениях [2].

Гендер (от английского gender, от лат. gens – род) относится к характеристикам женщин, мужчин, девочек и мальчиков, которые формируются в обществе. Сюда входят нормы, модели поведения и роли, связанные с тем, чтобы быть женщиной, мужчиной, девочкой или мальчиком, а также отношениями друг с другом. Как социальная конструкция, гендер варьируется от общества к обществу и может меняться с течением времени [3].

Различия становятся более сложными в области психологии. Исследования показывают, что девочки имеют более высокий эмоциональный и социальный статус по сравнению с мальчиками. Другими словами, они, как правило, более эмпатичны по своей природе. Кроме того, девочки лучше справляются с многозадачностью, а это означает, что они, естественно, лучше используют оба полушария мозга при обработке информации. С другой стороны, мальчики врожденно тянутся к острым ощущениям и действиям. Они более склонны к деловому или прямому общению и социальным взаимодействиям. Им требуется больше времени, чтобы реагировать на эмоциональные стимуляторы, что затрудняет их быструю адаптацию в эмоционально сложных ситуациях. Такое ограничение также может повлиять на их успеваемость. Кроме того, современные исследования показывают, что мальчики более склонны к подвижной деятельности, более развиты физически, чем вербально, любят быть в группе и относительно бесстрашны. Напротив, у девочек раньше развиваются вербальные и жестовые коммуникативные способности, они лучше слушают и овладевают жестами [4].

Мальчики и девочки совершенно разные с социальной, биологической и психологической точек зрения.

Воспитывать мальчиков и девочек вместе – это как заниматься двумя разными видами спорта, с разным оборудованием и по разным правилам одновременно. Их тела другие, они думают по-другому и реагируют на ситуации по-разному.

У всех учителей в подходе к этнокультурному воспитанию должен быть стандарт правил и структуры, но они также должны уважать различия между мальчиками и девочками. Всегда есть исключения, и некоторые вещи больше связаны с личностью, чем с полом, но в общем можно выделить 3 основных различия между мальчиками и девочками [4].

1. Дисциплина

Мальчики: для многих мальчиков дисциплина может означать, что педагог должны быть прямолинейным в общении с ними. Он должен следить за тем, что говорит, чтобы не унизить, быть чутким и ощущать, что его полностью понимают. Если учитель обнаруживает, что начинает раздражаться из-за того, что его не слушают, следует попросить повторить то, что было сказано.

Девочки: для девочек дисциплина больше зависит от того, *как* педагог говорит, чем от того, *что* говорит. Иногда эмоции, которые он выражаете своими словами, – это все, что они чувствуют.

2. Поощрение

Мальчики: когда дело доходит до поощрения мальчиков, они жаждут услышать, что их одобряет отец. Поэтому он не должен стесняться говорить, что гордится сыном, и не только по какому-либо поводу, когда мальчик сделал что-то хорошее, а просто потому, что он – сын.

Девочки: доверие имеет большое значение для большинства девушек. Когда педагог поощряет их, он должен повторить это снова и снова, пока они не почувствуют, что это говорится искренне.

3. Мотивация

Мальчики: мальчиков мотивирует тестирование окружающего мира. Они хотят испытать свою силу, сражаясь, проверить свою храбрость, взобравшись выше на дерево, проверить границы, увидев, что для них окажется безнаказанным. Ими движет конкуренция и достижения.

Девочки: Девушки мотивированы отношениями. Они хотят, чтобы их увидели, делать что-то вместе с другими, привлекать внимание противоположного пола. Они пытаются выяснить, кому и чему можно и нельзя доверять [3].

Частное общеобразовательное учреждение «Сахат», образованное в 2017 году, является единственной в Якутске гендерной школой для мальчиков. Образовательная работа этого учреждения призвана приобщить детей к общечеловеческим этнокультурным ценностям, развить творческое воображение и любознательность как основу познавательной активности. Целостное и всестороннее развитие детей обеспечивает включение их в исследовательские проекты, творческие занятия и другие виды совместной деятельности друг с другом и с взрослыми, которые позволят детям изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать решения, формулировать вопросы и осознавать собственные возможности.

Результатом обучения детей начальной школы в личностном плане станет:

– готовность и способность к саморазвитию, принятие и освоение социальной роли обучающегося и личностного смысла учения;

– овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;

– развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;

– формирование эстетических потребностей, этнокультурных ценностей и чувств.

Экспериментальная работа проводилась в частном общеобразовательном учреждении «Сахат», где на данный момент учатся 156 мальчиков. Школа для девочек называется «Аламай». Частное общеобразовательное учреждение «Аламай» было образовано в 2020 году.

В воспитании мальчиков большое внимание уделяется физическому воспитанию будущих мужчин, их здоровью. Ученики должны уметь работать с транспортом, получить навыки охоты, рыболовства, общения с домашними животными. Поэтому ребята активно гуляют, здесь часты дневные походы в лес с обедом на природе, школьники регулярно посещают музеи, выставки, обязательны сезонные выезды на традиционную якутскую ловлю рыбы – мунха.

В воспитании девочек большое внимание уделяется знаниям о родной национальной культуре, социальных нормах поведения и духовно-нравственных ценностях этноса. После прохождения обучения девочки должны уметь готовить, танцевать, вежливо и бережно относится друг к другу, ценить дружеские отношения. Поэтому девочки активно ходят на разные внеурочные занятия.

Педагогический эксперимент проходил в три этапа: первый этап – констатирующий – проведен в сентябре 2021 года. На данном этапе осуществлена диагностика первоначальных этнокультурных знаний и представлений учащихся 1 классов экспериментальной и контрольной групп. В исследовании принимали участие 16 девочек младшего школьного возраста. На констатирующем этапе проведена диагностика уровня первоначальных этнокультурных знаний и представлений обучающихся 1 класса. Диагностика осуществлялась по методике «О традициях якутской народной культуры» М.Д. Маханевой и О.Л. Князевой, предназначенной для выявления этнокультурных знаний младших школьников о традициях народов Севера. Вторая методика представляет собой модифицированный вариант диагностики (мониторинг программы «Детство») Акуловой О.В., предназначенной для определения представления и особенностей ценностного отношения обучающихся к традиционной культуре народов Севера. В начальных классах идет адаптация ребенка к социуму. Дети могут ознакомиться с интересными занятиями в виде шитья, вышивок, якутскими традиционными блюдами, культурой и эпосом олонхо, с особенностями национального якутского костюма, со значением праздничных событий по временам года.

Второй этап – формирующий – проходил с 6 сентября 2021 по 22 февраля 2022 гг., во время которого была разработана и апробирована авторская программа этнокультурного воспитания младших школьников на основе гендерного подхода во внеурочной деятельности. Всего проведено 12 занятий. На каждом занятии девочки выполняли задания по разным видам творческой деятельности (приведены в табл. 1).

Третий этап – контрольный – проведен в феврале 2022 года. Осуществлена повторная диагностика первоначальных этнокультурных знаний и представлений, определяющая динамику сформированности ценностных основ этнокультурного воспитания учащихся первого класса экспериментальной и контрольной групп и позволяющая оценить эффективность формирующего этапа.

Анализ литературы по исследуемой проблеме и обобщение практического опыта убедительно доказывает, что в начальных классах идет адаптация ребенка к социуму. Дети могут ознакомиться с интересными занятиями в виде шитья, вышивок, якутскими традиционными блюдами, с культурой и эпосом олонхо, особенностями национального якутского костюма, со значением праздничных событий по временам года. По формированию ценностных основ у младших школьников на основе гендерного подхода в процессе внеурочной деятельности проведены системные занятия. В тестируемом классе учащиеся отлично прошли весь представленный материал по авторской программе. Девочки проявили огромный интерес к этническим особенностям тематического урока. Внеурочная деятельность при правильно выстроенной организации раскрывает широкий простор для гендерного подхода в этнокультурном воспитании девочек. На

Таблица 1

Комплекс занятий этнокультурного воспитания младших школьников на основе гендерного подхода

№ п/п	Название внеурочного деятельности	Цель	Задачи
1.	Истоки народного творчества саха	Создать условия для развития творческой деятельности, самовосприятия, личности в целом и трудолюбия	– раскрыть истоки народного творчества саха; – совершенствовать умения и формировать навыки работы с нужными инструментами и приспособлениями при обработке различных материалов; – формирование творческих способностей, духовной культуры; – осуществлять трудовое, этнокультурное воспитание школьников; – воспитать в школьниках уважение к своему государству, любовь, патриотизм; – добиться самостоятельности в творческом мышлении
2.	Национальная кухня	Создание условий для использования труда как эффективное средство социализации и индивидуализации личности ребенка	– формирование у обучающихся ценностного отношения к трудовому становлению; – выявление первичного уровня знаний о кулинарии, побуждение интереса к кулинарному искусству; – формирование у школьников навыков правильного, здорового и рационального питания; – развитие у обучающихся стремления к участию в общественной деятельности, уважения к труду, этнокультурное воспитание школьников
3.	Педагогика олонхо	Формирование этнокультурных ценностей в условиях наилучшей социализации учеников общеобразовательных школ	– формирование базовых знаний об этнокультуре своего народа саха; – формирование коммуникативных умений, социализация младших школьников; – развитие у обучающихся самостоятельности и способности к самоорганизации; – профориентационная работа: знакомство с работой журналиста, корреспондента, художника, корректора и др.
4.	Якутские настольные игры	Определить условия для формирования познавательных аспектов в работе со школьниками посредством якутских настольных игр у детей младшего школьного возраста	– формирование базовых знаний об этнокультуре своего народа; – формирование коммуникативных умений, социализация младших школьников; – привитие национальных и этнических ценностей народа саха; – помощь в формировании внутренней самостоятельности и навыков самоорганизации; – формирование творческого мышления; – привитие навыков толерантности к мнению других и владения ораторскими способностями в выступлениях и в диалогах

констатирующем этапе, по сравнению с результатами контрольного этапа, видно повышение знаний об особенностях якутской традиционной культуры, активности и любознательности. Во время внеурочного занятия девочки научились любить и видеть красоту природы, воплощать в своих творческих работах чувства и мысли. Продуктивное использование педагогического опыта этнокультурного воспитания девочек на основе гендерного подхода способствует дальнейшему развитию в контексте современных тенденций образования и воспитания: гуманизации обучения, духовно-нравственному и личностному развитию, формированию патриотических чувств, этнокультурному воспитанию, культуры межнационального общения.

Библиографический список

1. Шергина Т.А., Бугаева А.П., Кожурова А.А. *Этнокультурное воспитание младших школьников в условиях Арктики*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018.
2. Баишева М.И. *Становление созидающего человека в этнокультурных традициях народа саха*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015.
3. Кожурова А.А., Шергина Т.А. *Воспитание младших школьников в поликультурной среде*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016.
4. Чехордуна Е.П., Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н. и др. *СЭДИП как образовательная технология педагогики олонхо.* Киров: Издательство МЦИТО, 2021.

References

1. Shergina T.A., Bugaeva A.P., Kozhurova A.A. *`Etnokul'turnoe vospitanie mladshih shkol'nikov v usloviyah Arktiki*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2018.
2. Baisheva M.I. *Stanovlenie sozidayuschego cheloveka v `etnokul'turnyh tradiciyah naroda saha*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2015.
3. Kozhurova A.A., Shergina T.A. *Vospitanie mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj srede*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2016.
4. Chehorduna E.P., Neustroev N.D., Neustroeva A.N. i dr. *S`EDIP kak obrazovatel'naya tehnologiya pedagogiki olonho.* Kirov: Izdatel'stvo MCITO, 2021.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 37.014.3 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-250-253

Serebryakova N.V., *postgraduate, Institution of Additional Education (Mytishchi, Russia), E-mail: Na_s@list.ru*
Stepanova L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Regional University (Moscow, Russia), E-mail: hotel_eden@mail.ru*

ACTUAL PROBLEMS OF SCHOOL FAILURE IN THE SCIENTIFIC AND JOURNALISTIC CREATIVITY OF P.P. BLONSKY. The article presents an analysis of the most significant journalistic works by P.P. Blonsky, a prominent domestic teacher and psychologist of the 20–30s of the twentieth century, devoted to one of the key problems of learning – school failure, which was considered by him exclusively in the context of continuity and development of progressive pedagogical ideas of the past based on knowledge of the laws of mental, primarily mental development of the child. In the analyzed journalistic publications, which published the works of P.P. Blonsky, the innovative component of his ideas regarding the organization of the educational process, the need not only for training, but also for the education of the child's mind, which ensures the full development of the student, is shown. The enduring importance of the issues of overcoming and preventing school failure considered by P.P. Blonsky, based on a solid psychological basis, is emphasized.

Key words: **P.P. Blonsky, education, upbringing, school failure, pedagogical journalism.**

Н.В. Серебрякова*, соискатель, педагог дополнительного образования, г. Мытищи, E-mail: Na_s@list.ru*
Л.А. Степанова*, д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: hotel_eden@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ П.П. БЛОНСКОГО

Статья посвящена анализу наиболее значимых публицистических работ видного отечественного педагога и психолога 20–30-х годов XX века П.П. Блонского, посвящённых одной из ключевых проблем обучения – школьной неуспеваемости, которая рассматривалась им исключительно в контексте преемственности и развития прогрессивных педагогических идей прошлого на основе знаний закономерностей психического, в первую очередь умственного развития ребенка. В анализируемых публицистических изданиях, публиковавших работы П.П. Блонского, показана инновационная составляющая

его идей в отношении организации учебного процесса, необходимость не только обучения, но и воспитания детского ума, что обеспечивает полноценное развитие школьника. Подчеркивается непреходящее значение рассматриваемых П.П. Блонским вопросов преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, основанных на прочной психологической основе и сформулированных ценных выводов и положений, актуальных для школьной практики.

Ключевые слова: **П.П. Блонский, обучение и воспитание, школьная неуспеваемость, педагогическая публицистика.**

Цель статьи: на основе изучения трудов П.П. Блонского рассмотреть предлагаемые им подходы к решению вопроса школьной неуспеваемости и выявить особенности исследований, наиболее актуальных с точки зрения современного состояния проблемы неуспеваемости школьников.

Выдающийся отечественный педагог и психолог, человек разносторонних интересов, оставивший богатое наследие по разным вопросам педагогики, психологии, философии, П.П. Блонский внес неоценимый вклад в развитие теории и практики школьного образования, рассматривая в своих работах принципиальные проблемы воспитания и обучения, которые он тесным образом связывал с разработкой возрастной и педагогической психологии. Многие идеи ученого и сегодня не потеряли своей актуальности для современного образовательного процесса.

Теоретическая значимость состоит в расширении научной базы исследований по проблеме преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, основанных на изучении достижений отечественной науки и прогрессивной практики, нашедших отражение в творчестве видных ученых XX столетия.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты, представленные в материалах статьи, могут использоваться при разработке учебных курсов в сфере профессионально-педагогической подготовки, а также в практике профилактики школьной неуспеваемости.

В первых публикациях, относящихся к 1914–1916 гг. – периоду, который П.П. Блонский называл годами педагогического просветительства, отразился его интерес к историко-философским и историко-педагогическим вопросам обучения и воспитания. Самой значимой в эти годы явилась опубликованная в одном из лучших научно-популярных журналов России «Вестник воспитания» статья «Задачи и методы новой народной школы» (1915), которая позже (1918 г.) вышла отдельным изданием. П.П. Блонский считал, что воспитание ребенка сопоставимо с выращиванием, поэтому основная его цель – «доведение до полного, совершенного развития заключенный в ребенке еще в зачаточном состоянии образ человека» [1, с. 7]. Подобные размышления проходят через целый ряд его работ. При этом ученый считал, что воспитание должно рассматриваться как помощь естественному развитию ребенка, которая будет способствовать проявлению его индивидуальных способностей. П.П. Блонский писал по этому поводу: «Воспитание есть организация упражнения избранных воспитателем врожденных свойств и воспитание посредством соответствующих стимулов» [2, с. 63].

Идеи П.П. Блонского, как и все его научное творчество, пронизано мыслями о построении образовательного процесса в школе на гуманистических началах. «Будущая народная школа, – отмечал он, – должна быть школой человечности в полном смысле этого слова, она должна стать местом, где организовано не только обучение, но и вся жизнь ребенка [5, с. 120]. А это, по мысли П.П. Блонского, означало, что обучение и воспитание должно строиться на основательном знании психологических закономерностей личностного развития ребенка, его потребностей и интересов. Как и многие его известные современники (В.М. Бехтерев, В.П. Вахтеров, А.П. Нечаев. М.М. Рубинштейн), он развивал антропологический принцип воспитания, выдвинутый К.Д. Ушинским, считая, что новая школа должна опираться на комплекс знаний о человеке, способном к творческому преобразованию окружающей его действительности. «Творчество ребенка, развитие инициативы и самостоятельности есть страхование будущих поколений от пассивности и инертности» [5, с. 104]. Отсюда ценность работ П.П. Блонского, посвященных психологическим аспектам обучения и воспитания, в которых он отстаивал идею необходимости психологизации процесса обучения и воспитания, подчеркивая строгую обязательность знания педагогом возрастных особенностей детей. В таких известных работах, как «О так называемой моральной дефективности», «Развитие мышления школьника» и др., обобщаются результаты изучения Блонским актуальных проблем педагогической психологии.

П.П. Блонский настойчиво пропагандировал генетический метод, считая его оптимальным в воспитании и обучении, подчеркивая при этом, что недопустимо с ранних лет втискивать душу ребенка в общепринятые социальные шаблоны и забывать о том, что воспитывать ребенка надо только сообразно законам детской психологии. «То, что я предлагаю, – отмечал он, – называется генетический метод. Ребенок повторяет историю, генезис науки» [4, с. 8]. При этом он утверждал, что у ребенка имеются наследственные задатки, которые обусловливают индивидуальные особенности его умственного и физического развития, однако раскрываются они под влиянием внешних условий. Человеческая личность, по мнению П.П. Блонского, базируется на определенной врожденности. «Во врожденности, – писал он, – мы должны искать ядро человеческой личности» [там же, с. 9].

Ценными для современности являются мысли П.П. Блонского о том, что воспитание, по сути, есть не что иное, как самовыражение и самоопределение, и учитель в данной связи должен играть роль сотрудника, помощника и руководителя для ребенка в его собственной работе. Выступая за свободу педагогического мышления и творчества, он говорил о том, что только широкая образованность, глубокое знание своего предмета и методов его преподавания, любовь и уважительное отношение к личности ребенка смогут обеспечить успешную деятельность учителя [2].

Рассмотрение П.П. Блонским общепедагогических вопросов проецировалось на обсуждение проблемы школьной неуспеваемости. Вместе с такими выдающимися исследователями, как М.М. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Д.Д. Бекарюков, Н.И. Озерецкий, он начал разработку психолого-педагогических аспектов проблемы школьной неуспеваемости, считая, как и его коллеги-ученые, что одной из основных причин неуспеваемости является биологическая неполноценность ребенка, а также нарушения, задержки в его психическом развитии. Исходя из этого, предлагался ряд мер, которые способствовали бы решению проблемы неуспеваемости с учётом её психолого-биологического характера.

По мнению П.П. Блонского, чтобы добиться успехов в учебном процессе, необходимо предварительно решить важную задачу, а именно: сделать доступными сообщаемые учащемуся знания. В то же время он понимал, что добиться этого не так просто, когда мышление ребенка не развито. При этом истиной является лишь то, что он непосредственно воспринимает внешними чувствами, а за явлениями не видит сущности [3]. Разрешение этого объективно существующего в учебном процессе противоречия П.П. Блонский видел в использовании генетического метода, суть которого заключалась в том, чтобы знакомить учащихся с добытыми наукой результатами, давать возможность ученикам «пережить в сокращенном виде» историю открытий, проследить генезис науки. Практически это означало введение в обучение элементов историзма.

П.П. Блонский и Н.К. Крупская одними из первых в педагогике высказали идею о необходимости внутреннего стимулирования активности учащихся как важнейшем факторе их действенного воспитания. Углубленное изучение личности ребенка, оптимистическая оценка его потенциальных возможностей привели П.П. Блонского к закономерному выводу: «Воспитание должно быть не обработкой, не шлифованием, но внутренним стимулированием развития ребенка» [4, с. 27]. При этом П.П. Блонский считал необходимым «исходить при воспитании ребенка из учета наличной детской психологии» [5, с. 176].

Ученый критически относился к профессиональному уровню современных ему учителей, порой достаточно жестко высказываясь в их адрес: «Но я все больше и больше убеждаюсь в том, что учитель часто из всех людей наименее годится для воспитания детей» [5, с. 177]. П.П. Блонский писал о том, что многие учителя – плохие воспитатели и не стремятся разобраться в истинных потребностях ребёнка, действуя схематически и считая нужным в первую очередь учить, а не воспитывать. По его мнению, «учительские выверты» (то есть увлечение новаторскими педагогическими технологиями, поиск методических новинок и т. п.) необходимо заменить простой любовью к своим ученикам [5, с. 178]. Причины отсутствия у детей интереса к учёбе и неуспеваемости учеников исследователь видел в первую очередь в недостаточном внимании к ним со стороны учителей, в их нежелании быть психологами. Призывая учителя к постоянному профессиональному совершенствованию, он подчеркивал, что «учитель, если не учится, не учитель» [2, с. 67].

Исследуя проблему школьной неуспеваемости, П.П. Блонский выделял несколько причинных факторов. Среди них – стремление большинства учителей слышать «вызубренный» ответ. Он отмечал, что хорошая память – ещё не признак правильного развития ребёнка: «Именно среди более слабых учеников встречается значительный процент так называемых “зубрил”» [6, с. 69]. Для учителей удобно видеть детей, которые хорошо, без запинки отвечают материал, и они часто даже не спешат выяснить, а осознан ли данный материал или просто «вызубрен». Ещё один фактор неуспеваемости, по мнению П.П. Блонского, – несовершенство школьной программы. «К примеру, – говорил он, – задачи на гипотетические рассуждения предлагаются детям в том возрасте, когда они ещё не способны такие рассуждения производить. …Учителей возмущает то, что дети не могут научиться решать такие задачи, а на самом деле следовало немного подождать, и они смогли бы усвоить данную тему без особого напряжения [там же, с. 95].

Для П.П. Блонского важным было разобраться в причинах любого случая детской неуспеваемости, в чём бы она ни заключалась. В книге «Педология в массовой школе первой ступени» он поднимает самые разные, связанные с этим, вопросы: «Почему дети плохо пишут и как они выучиваются хорошо писать?», «Почему дети плохо читают и как они выучиваются хорошо читать?», «Почему детям трудна арифметика?», «Почему ребёнок плохо учится и когда ему легче учиться?» [7]. Ученый полагает, что для хорошей учёбы ребёнку более важен не талант, а умение трудиться, аккуратность, чистоплотность, добросовестность, настойчивость. Более всего негативны в этом плане «скучные уроки требовательного учителя» [там же, с. 107].

П.П. Блонский обращал внимание на особенности жизни школьника, делая акцент на том, что она «отличается организованностью с большой точностью и определенностью» и по мере взросления школьника развиваются его мышление, воля, трудовые навыки. «В школе ребенок более дисциплинирован, – отмечал он, – в большей степени умеет сдерживать свои эмоции и движения» [5, с. 440]

Для улучшения восприятия школьником информации, П.П. Блонский предлагал учителям придерживаться ряда правил, этому способствующих, а именно:

1) показыванию должно предшествовать ознакомление;

2) заинтересованность ученика предметом;

3) подготовленность ученика к предлагаемой информации.

В решении вопросов школьной неуспеваемости П.П. Блонский уделял особое внимание развитию навыков внимания у школьников, подчеркивая, что «внимание является необходимым условием хорошего учения» [5, с. 446]. Ученый пришел к выводу, что во время занятий необходимо устранять все, что отвлекает внимание ребенка. Кроме того, П.П. Блонский говорил о целесообразности рациональной нагрузки ребенка заданиями и смене видов деятельности, которая зависит от возраста школьника. По-прежнему современны рекомендованные учителям правила, сформулированные П.П. Блонским: обучение проходит легче, если оно: 1) связывает учебную тему с жизнью самого ребенка и его собственным опытом; 2) связано с деятельностью; 3) эмоционально; 4) наглядно. При этом он считал целесообразным выработать трудовую психотехнику для формирования правильных навыков учения: 1) не мешать чужой работе; 2) помогать товарищам; 3) уметь работать в коллективе; 4) уметь соблюдать экологию труда (не работать с надрывом, не перегружать себя и т.п.) [5, с. 446].

П.П. Блонский считал необходимым выяснить, кто же такие неуспевающие дети, какие они. Он указывал на то, что эти дети чаще всего «худые, узкогрудые и длинноногие» [там же, с. 111], что среди них много детей с плохим слухом, пропускающих уроки, бедных, безнадзорных, избалованных, дезорганизаторов, слабо развитых умственно, невнимательных, а вот «ленивых детей среди них не больше, чем в других детских группах» [там же, с. 112]. Подробный и вдумчивый анализ качеств неуспевающих детей помог П.П. Блонскому осознать следующие причины школьной неуспеваемости: «болезненность и слабость детей, неблагоприятная домашняя обстановка, плохое умственное развитие и слабая заинтересованность школой» [там же, с. 112]. Отсутствие вины ребёнка в том, что он плохо учится, для П.П. Блонского несомненно, поэтому его концепция является гуманистической. Только взрослый, по его мнению, способен и обязан разобраться в сложной ситуации, помочь ребёнку улучшить его успеваемость.

П.П. Блонский заявлял о том, что работоспособность в сильнейшей степени зависит от здоровья ребенка, а также от условий, в которых протекает труд. Производившиеся им неоднократно антропометрические измерения неуспевающих школьников показали, что в среднем неуспевающие ниже, легче, слабее и т.д, чем их успевающие ровесники. Приблизительно ¾ неуспевающих учеников, согласно его исследованиям, быстро утомляются. «Физические недуги обусловливают быструю и сильную утомляемость внимания» [5, с. 458].

П.П. Блонский сопоставлял манеру ученика работать и его школьную успеваемость. Он писал: «Плохая работоспособность может быть не только вследствие плохого здоровья и быстрой утомляемости. Она может быть и по психологическим причинам, по неумению работать [там же, с. 458]». Экспериментальные исследования П.П. Блонского обнаружили большую связь между умением работать и успеваемостью. П.П. Блонский считал педагогически важным в воспитании учащихся обращать внимание на следующие стороны работы ученика: 1) инициативность; 2) отсутствие негативного или пассивного отношения к необходимости выполнения задания; 3) способность работать самостоятельно и осознание собственных ошибок, а также осознание цели, увлеченность ею; 4) отношение к работе и к результату. Кроме этого П.П. Блонский утверждал, что учение требует от учащихся не только работоспособности и умственного развития, но и организованности. «При такой концентрированной и усидчивой работе, какой является учение, необходимо уметь мобилизовать моторику и интеллектуальные функции и сохранить их в таком состоянии нужное количество времени», – писал он [там же, с. 462]. Ученик с дезорганизованным поведением не может успешно учиться сам и является помехой в этом остальным ученикам. Дезорганизованность, по мнению ученого, ведет к неуспеваемости. П.П. Блонский предлагал пути преодоления дезорганизованности учащихся в зависимости от причин, ее вызывающих, и рекомендовал в каждом конкретном случае применять комплекс специальных упражнений, мероприятия по привитию культуры поведения, работу с окружением, в котором находится ученик-дезорганизатор. Процесс извлечения ученика-дезорганизатора из некультурной среды, по мнению П.П. Блонского, и вовлечение его в здоровую культурную жизнь детского коллектива – самый верный путь перевоспитания.

Одним из условий школьной успешности П.П. Блонский называл интерес к учению и желание учиться. «Ученик со слабым интересом к учению называется ленивым. Среди ленивых учеников большинство – неуспевающие» [там же, с. 464]. П.П. Блонский выделял особую категорию ленивых учеников – это ученики, ставшие ленивыми из-за попадания в резко несоответствующий их подготовке класс, и призывал разбираться по поводу каждого конкретного случая, поскольку в одних случаях необходимо лечение, в других – переход в другой класс, в-третьих – интеллектуальное развитие ученика.

Изучая проблему школьной неуспеваемости, П.П. Блонский пришел к выводу о том, что школьная успешность напрямую зависит от культурного уровня семьи ученика, утверждая, что «интеллектуальная отсталость является результатом плохих культурных условий дома» [8, с. 325]. Кроме того, педагог указывал на то, что безнадзорность детей, влияние на них улицы и плохой компании, распад семей и т.п. вызывает серьезные проблемы со школьной учебой. Ученый предлагал в связи с этим осуществлять различные виды социальной помощи детям, в частности использовать возможности культурного досуга, и воздействие на отношение семьи к такому ученику, состоящем в более внимательном и рациональном воспитании.

Применяемое повсеместно в качестве меры борьбы со школьной неуспеваемостью оставление на второй год, резко критиковалось П.П. Блонским: «Второгодничество, – утверждал он, – приносит пользу лишь в небольшом числе случаев: 1) когда ребенок остался в случае болезни; 2) когда второгодник – малолетка; 3) когда ребенку не позволяли учиться домашние условия» [там же, с. 329]. Особенно вредным П.П. Блонский считал второгодничество для детей-переростков, поскольку второгодничество дезорганизует детей и отрицательно сказывается на всем классе, в котором учится второгодник. Исходя из этого, П.П. Блонский считал, что второгодничество несет в себе больше вреда, нежели пользы для успешного учения ребенка.

В качестве одной из мер борьбы со школьной неуспеваемостью П.П. Блонский видел помещение слабоуспевающего ученика в более благоприятные условия. Он предлагал «не сажать в один класс неграмотных и грамотных ребят, поскольку развитые дети забивают неразвитых…, а создать отдельную группу и дать ей одного из лучших учителей школы, а для обучения этой группы использовать пособия Монтессори. Кроме того, для усиления педагогического воздействия применять клубные занятия, кружковую работа и т.д., словом, мы индивидуализируем их обучение» [9, с. 231].

В решении проблемы школьной неуспеваемости П.П. Блонский видел организацию для неуспевающих учеников дополнительных занятий, на которых неуспевающие дети могли получить дополнительную индивидуальную помощь в учебе. В этом же ключе предлагалось организовать в школе особые комнаты для занятий, в которых дети могли заниматься по вечерам подготовкой уроков на дом. Помимо этого, большое значение придавалось воспитательской работе неуспевающих учеников.

П.П. Блонский рекомендовал заниматься просветительской работой, беседами на свободные темы развивающего характера «Мы придаем значение воспитанию в неуспевающих детях аккуратности, чистоплотности, отношению к работе» [9, с. 233]. В качестве одной из мер воспитания бодрости духа и уверенности в себе П.П. Блонский употреблял следующий прием: учитель оставляет неуспевающего ученика в покое на некоторое время в классе, потом несколько раз вызывает отвечать на тему, заранее им подготовленную на дополнительных занятиях, чтобы ученик дал достоверно правильный ответ. Неуспевающих детей, говорил ученый, надо развивать, нужно обращать особое внимание на развитие и оживление в них культурных интересов [5, с. 533]. Нужно стараться изо всех сил, призывал он педагогов и воспитателей, чтобы дети полюбили культурную жизнь и стремились к ней. Для этих целей П.П. Блонский считал необходимым создавать клубные занятия, в которые вовлекались бы именно малоразвитые дети.

Итак, на основании изучения трудов П.П. Блонского 20–30-х годов XX века можно резюмировать, что среди путей профилактики и преодоления школьной неуспеваемости наиболее актуальными являются дифференциация обучения, индивидуальный подход к неуспевающим ученикам, дополнительные коррекционные и развивающие занятия. Каждый из неуспевающих детей заслуживает особого внимания педагога, стремящегося понять причины его отставания, и в связи с этим организовать работу по его преодолению.

На сегодняшний день проблема школьной неуспеваемости не потеряла своей остроты, приобретая новые грани. Решить ее можно лишь с опорой на накопленный научно-теоретический потенциал прошлого, в котором исследованиям П.П. Блонского отводится особое место. Предложенные П.П. Блонским пути преодоления неуспеваемости школьников нуждаются в дальнейшей научной интерпретации и осмыслении дальнейших перспектив развития школьного образования.

Библиографический список

1. Блонский П.П. *Введение в дошкольное воспитание*. Москва, 1916.
2. Степанова Л.А. *Взгляды отечественных ученых-педагогов на проблему развития общеметодических основ обучения и их реализации в школьной практике*. Москва, 2018.
3. Блонский П.П. Задачи и методы новой школы. *На путях к новой школе*. 1918; № 1: 36 – 43.
4. Блонский П.П. Личность ребенка и воспитание. *Психология и дети*.1917; № 1: 27 – 31.
5. Блонский П.П. *Избранные педагогические и психологические сочинения*: в 2 т. Москва, 1979; Т. 1.
6. Блонский П.П. *Избранные педагогические и психологические сочинения*: в 2 т. Москва, 1979; Т. 2.
7. Блонский П.П. Педология в массовой школе первой ступени. *Работник просвещения*. 1930; № 2.
8. Блонский П.П. К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью. *Избранные педагогические произведения*. Москва. 1961: 529 – 533.
9. Блонский П.П. *Школьная неуспеваемость*. Москва, 2001.

References

1. Blonskij P.P. *Vvedenie v doshkol'noe vospitanie*. Moskva, 1916.
2. Stepanova L.A. *Vzglyady otechestvennyh uchenyh-pedagogov na problemu razvitiya obschemetodicheskih osnov obucheniya i ih realizacii v shkol'noj praktike*. Moskva, 2018.
3. Blonskij P.P. Zadachi i metody novoj shkoly. *Na putyah k novoj shkole*. 1918; № 1: 36 – 43.
4. Blonskij P.P. Lichnost' rebenka i vospitanie. *Psihologiya i deti.*1917; № 1: 27 – 31.
5. Blonskij P.P. *Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva, 1979; T. 1.
6. Blonskij P.P. *Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva, 1979; T. 2.
7. Blonskij P.P. Pedologiya v massovoj shkole pervoj stupeni. *Rabotnik prosvescheniya*. 1930; № 2.
8. Blonskij P.P. K voprosu o merah bor'by so shkol'noj neuspevaemost'yu. *Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya*. Moskva. 1961: 529 – 533.
9. Blonskij P.P. *Shkol'naya neuspevaemost'*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 159.944

DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-253-254

***Sheveleva N.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogical Technologies of Continuing Education, Institute of Continuing Education, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: nnsh2009@mail.ru*

THE MAIN SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PREVENTION OF PROFESSIONAL EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS. According to research, the professional activity of teachers is stressed due to a variety of factors that can lead to the formation of both symptoms and the burnout syndrome itself. The relevance of studying the phenomenon of emotional burnout syndrome is due to an increase in the quality of domestic education, which is influenced by such a factor as the professional well-being of the teacher, including the level of professional burnout. Analysis of research shows that there are several approaches to the definition of "professional burnout". The article presents the main scientific psychological and pedagogical approaches to the organization of prevention of emotional burnout of teachers. The article defines the main models of the burnout syndrome, representing the components of its structure or the process of occurrence.

Key words: **emotional burnout syndrome, models of emotional burnout, psychological well-being, prevention of emotional burnout.**

***Н.Н. Шевелёва**, канд. пед. наук, зав. каф. педагогических технологий непрерывного образования института непрерывного образования Московского государственного педагогического университета, г. Москва, E-mail: nnsh2009@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

По данным исследований, профессиональная деятельность учителей подвергается стрессу вследствие множества факторов, которые могут привести к формированию как симптомов, так и самого синдрома эмоционального выгорания. Актуальность изучения феномена синдрома эмоционального выгорания обусловлено повышением качества отечественного образования, на которое влияет такой фактор, как профессиональное самочувствие учителя, в том числе уровень профессионального выгорания. Анализ исследований показывает, что существует несколько подходов к определению понятия «профессиональное выгорание». В статье представлены основные научные психологические и педагогические подходы к организации профилактики эмоционального выгорания педагогов. В статье определены основные модели синдрома эмоционального выгорания, представляющие компоненты его структуры или процесса возникновения.

Ключевые слова: **синдром эмоционального выгорания, модели эмоционального выгорания, психологическое благополучие, профилактика эмоционального выгорания.**

По данным исследований, профессиональная деятельность учителей подвергается стрессу вследствие конфликтов, введением различного рода инноваций, излишними контрольно-оценочными процедурами, авторитарным стилем руководства, обсуждением в СМИ и сети интернет образовательной деятельности, несправедливыми обвинениями, отсутствием возможности защитить честь и достоинство, отсутствием достойного вознаграждения за профессиональную деятельность. Все эти факторы могут привести к формированию как симптомов, так и самого синдрома эмоционального выгорания. Необходимость осмысления сущности действий по профилактике профессионального эмоционального выгорания педагогов как условия оптимизации их профессиональной деятельности детерминирует актуальность темы данной статьи.

Цель статьи – выявить особенности профессионального эмоционального выгорания педагогов и ключевые подходы к организации его профилактики. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать отечественные и зарубежные исследования в области определения подходов к содержанию понятия профессионального эмоционального выгорания, организации его профилактики;

– классифицировать на группы существующие подходы к изучению феномена профессионального выгорания;

– выявить особенности моделей синдрома эмоционального выгорания в современных исследованиях.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в историографии вопросов разработки содержания понятия профессионального эмоционального выгорания и мер по его профилактике. Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов проведенного исследования в оптимизации работы педагогических коллективов, своевременной профилактике профессионального выгорания. Научная новизна связана с осмыслением многообразия научных подходов к профилактике профессионального и эмоционального выгорания в отечественной и зарубежной литературе.

Известно, что исследование эмоционального выгорания в образовании было начато в зарубежной педагогике не так давно – во II половине XX в. С другой стороны, немаловажно отметить, что изучение поведения человека в конфликте, стрессе в различной профессиональной деятельности изучается не только зарубежными, но и отечественными учеными.

Категорию «эмоциональное выгорание» как профессиональный термин определил Х. Фрейденберг (1974 г.). Он определяет данное понятие как психологическое состояние людей, которое характеризуется профессиональным истощением, свойственное тем людям, чья деятельность связана с интенсивной коммуникацией, длительным эмоциональным напряжением [1]. Известно, что понятие эмоционального выгорания переводят как термин со значением «выгорать». Первоначально исследователи говорили о работниках кризисных центров, психиатрических клиник, в дальнейшем к ним стали относить и тех, кто постоянно осуществляет коммуникацию в профессиональной деятельности.

«Выгорание» в психиатрии (Freudenberger, 1974) и социальной психологии (Maslach, 1993; Maslach&Jackson, 1981) – состояние депрессии, психологического и физического истощения, деперсонализации, нарушений в сфере общения и социальных отношений, вызванное неспособностью справиться с профессиональным стрессом.

Многие исследователи и учёные руководствуются описанием синдрома эмоционального выгорания (далее – СЭВ) [1]. Мы можем встретить различные теоретические взгляды на проблему профессионального эмоционального выгорания, которые обусловили многозначность этого понятия, поэтому нет единой точки зрения на сущность понятия его структуру. Исследователи отмечают, что выгорание проявляется как потеря энтузиазма, эмоциональное опустошение, утрата идеализма и разочарование в моральных ценностях.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает 5 групп симптомов эмоционального выгорания – физических, эмоциональных, интеллектуальных, поведенческих и социальных. Однако И.А. Новикова, П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев условно выделяют три группы симптомов выгорания: психофизиологические, социально-психологические и поведенческие [2].

Анализ исследований показывает, что существует несколько подходов к определению понятия «профессиональное выгорание». Так В.Н. Димова определяет подходы к описанию выгорания, выбрав в качестве основания вызывающие его причины: индивидуальный, межличностный и организационный. Исследова-

тель справедливо отмечает, что организационный подход имеет первостепенное значение в развитии процесса выгорания, в частности, особое внимание необходимо уделить такому внешнему фактору, как влияние профессиональной среды. С другой стороны, представители межличностного и индивидуального подхода особый акцент делают на внутренних факторах [3].

В этой связи учёные отмечают необходимость развития позитивных аспектов личности педагога как одном из способов профилактики эмоционального выгорания. Небезынтересно отметить, что многие исследователи (например, Е. Аронсон и А. Пайнз) не ограничивают возникновение СЭВ только в социальных, так называемых «помогающих» профессиях, но и полагают, что вследствие переутомления или стресса может быть характерен для любой профессии.

Для определения научных психологических и педагогических подходов к организации профилактики профессионального эмоционального выгорания важно понимать, что такое психологическое благополучие личности. Эту проблему обозначили в конце 60-х гг. XX в. Х. Кентрил и М. Яход, в дальнейшем зарубежные исследователи психологического благополучия личности акцентировали внимание на гедонистическом и эвдемонистическом подходе:

– геодонистический подход – в жизни личности определяется позитивные эмоции, поэтому психологическое благополучие преимущественно обусловленные внешние, положительные эмоции и события;

– эвдемонистический подход проявляет проактивность (С. Кови справедливо определяет этот навык одним из основных навыков, делающих человека эффективным; такая личность всегда инициативна, решительна, минимизирует риски), преобразует окружающий мир и достигает гармоничного состояния.

Констатируем, что первый опыт отечественной психологии в области исследования психологического благополучия личности принадлежит М.В. Соколовой, Л.В. Куликовой (середина 90-х гг. XX в.). Анализ психолого-педагогической литературы обозначил различные подходы определения личности.

Интересны труды Е.Б. Лактионовой, которая убедительно доказывает, что психологически комфортная среда – условие, оптимизирующее развитие личностного потенциала ее субъектов. Именно такая среда представляет собой минимизацию стрессоустойчивых факторов.

Важно отметить, что, определяя научные психологические и педагогические подходы к организации профилактики профессионального эмоционального выгорания, было выявлено, что внимание исследований сосредоточено на изучении структуры СЭВ, а также его основных симптомов. Тем не менее, интересны и другие векторы исследований, например, влияние профессиональных аспектов на возникновения синдрома выгорания, описанные в трудах В.В. Близновой, М.Н. Шевцова. Психологии стресса, его влияния на возникновение СЭВ посвящены труды Д. Бертрама, Р.М. Грановской, Г. Селье, Л. Стернса, А. Фернхема, Б. Колодзин. Проблема детерминации личностных особенностей в СЭВ студентов-первокурсников актуализирована А.И. Серавиным и И.А. Фирсовой.

Следует отметить, что зарубежные исследователи акцентируют своё внимание на личностных особенностях лиц, подверженных выгоранию, индивидуальных копинг-стратегиях преодоления стресса, а отечественные – на поиске механизмов профилактики, исследованию его сформированности.

Многие исследователи справедливо отмечают значение личностных, ситуативных и профессиональных факторов развития профессионального выгорания, что способствует возникновению рисков (подробный анализ и интерпретация представлена в трудах Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [4]). В этой связи важно отметить труды исследователей, определяющих такие факторы, как: условия труда (психологическая перегрузка, недостаточное количество времени на отдых, деятельность в рискологической ситуации); различные роли специалиста в организации (конфликты, высокая степень ответственности); особенности взаимоотношений с коллегами и администрацией, делегирование полномочий; высокая степень контроля и ответственности за достижение результатов школьниками; карьерный рост и профессионально-личностное развитие; уровень организационно-педагогической культуры педагогов; возможность получения психологической помощи; внешние причины – семейные проблемы, микросоциум, ненормированный режим работы, рабочая перегрузка [5].

Важно отметить ряд исследований, посвященных изучению взаимосвязи выгорания с мотивационной сферой профессионала, а также его стилевые особенности поведения: адаптации, деятельности, сопряжения индивидуальности с социумом, различными условиями жизни. В.Е. Орёл определяет стили на 3 уровнях: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и социальном. Результаты его исследования демонстрирует наличие связи между всеми компонентами эмоционального выгорания и стилем мышления. У педагогов с высокой степенью выгорания преобладает ситуативный стиль мышления. У них наблюдается нацеленность на достижение конкретного результата в ущерб социальному взаимодействию и саморазвитию.

Исследования показывают, что на резильентность школ влияет такой фактор, как эффект учителя [6]. Эффект учителя зависит не только от уровня сформированности его предметных, методических и информационных компетентностей, но и от профессионального самочувствия. По результатам исследования, 17% – выгоревшие педагоги, у которых наблюдаются определённые профессиональные деформации: отказ от профессионального развития, удовлетворённость условиями работы, отрицательная оценка изменений, негативные установки в профессиональной деятельности, незаинтересованность в достижении обучающихся и др.

Таким образом, в результате выгорания существенно обостряются профессиональные деформации педагогов, в том числе низкие ожидания в отношении учащихся, редукция профессиональных обязанностей, формализм, негативизм, циничное отношение к детям и родителям, попустительство, что неизбежно влияет на качество образования в этих школах. Учителя-энтузиасты, наоборот, демонстрируют позитивную оценку и профессиональную установку, развитие, положительные ожидания и чувство вовлеченности, именно они приветствуют все инновационные процессы, они повышают качество образования.

В процессе решения задач исследования были сформулированы выводы:

– установлено, что наряду с изучением феномена профессионального выгорания в психологии (в психологии труда, личности, семьи, клинической психологии, психологии здоровья, безопасности, экстремальной психологии) междисциплинарность встречается в исследованиях, выполняемых в других областях – естественнонаучных и социогуманитарных, например, в медицине, физиологии, менеджменте и педагогике и т.д. Феномен профессионального эмоционального выгорания связан с понятиями стресс, психологическое благополучие, комфортная среда, личностные кризисы, риск, жизнестойкость, неблагоприятные функциональные состояния, психологическое здоровье и т.п.;

– выявлено, что все подходы в изучении феномена профессионального эмоционального выгорания можно условно разделить на 3 группы: индивидуальный, межличностный, процессный. В зависимости от выбранного подхода учёные определяют актуальные для них тенденции, поэтому гиперболизируют те или иные факторы и симптоматику этого феномена. Анализ отечественной и зарубежной литературы выявил в качестве эффективных гедонистический и эвдемонистический подходы; как один из инструментов реализации – приоритет развития позитивных аспектов личности педагога;

– раскрыто, что в современных исследованиях существуют модели СЭВ, представляющие компоненты его структуры или процесса возникновения.

Сформулированные выводы позволяют утверждать, что цель была достигнута. Значимость изучения феномена профессионального эмоционального выгорания обусловлена повышением качества отечественного образования, на которое влияет такой фактор, как профессиональное самочувствие учителя. Перспективным направлением изучения данной темы станет разработка конкретных алгоритмов профилактики профессионального эмоционального выгорания педагогов с учетом современной социокультурной ситуации.

Библиографический список

1. Антонов Н.В., Иванова О.А., Шалашова М.М. Инновации в области профессионального развития педагогов (из практики работы). *Непрерывное образование в контексте Будущего:* сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва: ГАОУ ВО МГПУ, ООО «АПриор», 2021: 225 – 230.
2. Бойко В.В. *Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении.* Санкт-Петербург: Питер, 1999.
3. Димова В.Н. *Личностные детерминанты и организационные факторы развития психического выгорания личности в профессиях «субъект-объектного» типа.* Диссертация ... кандидата психологических наук. Ярославль, 2010.
4. Водопьянова Н.Е. *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика:* практическое пособие. Москва: Издательство «Юрайт», 2018.
5. Аминов Н.А., Шпитальный Д.В. Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации. *Профессиональный потенциал.* 2002; № 1: 45 – 48.
6. Константиновский Д.Л., Пинская М.А., Звягинцев Р.С. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания. *Социологические исследования.* 2019; № 5: 14 – 25.

References

1. Antonov N.V., Ivanova O.A., Shalashova M.M. Innovacii v oblasti professional'nogo razvitiya pedagogov (iz praktiki raboty). *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste Buduschego:* sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: GAOU VO MGPU, OOO «APrior», 2021: 225 – 230.
2. Bojko V.V. *Sindrom «`emocional'nogo vygoraniya» v professional'nom obschenii*. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
3. Dimova V.N. *Lichnostnye determinanty i organizacionnye faktory razvitiya psihicheskogo vygoraniya lichnosti v professiyah "sub`ekt-ob`ektnogo" tipa.* Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Yaroslavl', 2010.
4. Vodop'yanova N.E. *Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika:* prakticheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2018.
5. Aminov N.A., Shpital'nyj D.V. Sindrom «`emocional'nogo sgoraniya» kak vid professional'noj dezadaptacii. *Professional'nyj potencial*. 2002; № 1: 45 – 48.
6. Konstantinovskij D.L., Pinskaya M.A., Zvyagincev R.S. Professional'noe samochuvstvie uchitelej: ot `entuziazma do vygoraniya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2019; № 5: 14 – 25.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-255-257

Surtayeva N.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Eeducation and Socialization, Institute of Pedagogy, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*
Roitblat O.V.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector of Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education (Tyumen', Russia), E-mail info@togirro.ru*
Kositsyna J.B.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Education, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: krasney@mail.ru*

YOUTH SUBCULTURES AS A PRODUCT OF MANIFESTATION OF NATURE OF SOCIO-CULTURAL INTERACTION IN SOCIETY AND THE ROLE OF THE DEPARTMENTS OF PEDAGOGY IN THESE CONDITIONS. The article discusses the impact of changes in the socio-cultural environment in the youth subculture, informal associations of a social and antisocial nature. The question is raised about the need to change the pedagogical training of personnel for the organization of educational work in conditions of colossal changes in society, the tasks of the departments of pedagogy in actualizing the transformations of educational activities in the field of higher pedagogical education, as well as the introduction of new federal educational standards of higher education and their methodological support in the field of youth education. It is concluded that it is necessary to strengthen the cultural component in the professional training of teachers at the university, to strengthen the educational component.

Key words: **youth subcultures, socio-cultural interaction, pedagogical education, departments of pedagogy, informal youth associations.**

Н.Н. Суртаева*, д-р пед. наук, проф., институт педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*
О.В. Ройтблат*, д-р пед. наук, ректор Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail info@togirro.ru*
Ж.Б. Косицына*, канд. пед. наук, доц., институт педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: krasney@mail.ru*

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ПРОДУКТ ПРОЯВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОЦИУМЕ И РОЛЬ КАФЕДР ПЕДАГОГИКИ В ЭТИХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются вопросы о влиянии изменений социокультурной среды в молодежной субкультуре, неформальные объединения социального и асоциального характера. Ставится вопрос о необходимости изменения педагогической подготовки кадров для организации воспитательной работы в условиях колоссальных изменений социума, обозначаются задачи кафедр педагогики в актуализации преобразований воспитательной деятельности в сфере высшего педагогического образования, а также введение в действие новых федеральных образовательных стандартов высшего образования и их методического сопровождения в области воспитания молодежи. В заключении сделан вывод о необходимости усиления культурологической составляющей в профессиональной подготовке педагогов в вузе, усиления воспитательной составляющей.

Ключевые слова: **молодежные субкультуры, социокультурное взаимодействие, педагогическое образование, кафедры педагогики, неформальные молодежные объединения.**

Актуальность темы данной статьи обусловлена условиями жизни в современном мире, с постоянно меняющейся социокультурной установкой, требующей от человека освоения и новых компетенций, дефицит которых ощущается в связи с проблемами адаптации ко всему новому, ранее неизвестному. Современный социум предъявляет новые требования к повышенной мобильности, гибкости, умению спокойно реагировать на множество перемен, наступающих слишком быстро, чтобы иметь возможность рефлексии происходящих событий, что детерминирует цель данной статьи: выявление роли кафедр педагогики как инструмента воспитания новых качеств педагогов, готовых и способных к взаимодействию с представителями новых молодежных субкультур. Достижение поставленной цели делает необходимым решение следующих задач:

– выявить специфику содержания понятий «социокультурное пространство», «социокультурное взаимодействие» и их влияние на особенности подготовки педагогов на текущем этапе;

– раскрыть культурологическое значение педагогической профессии и роль кафедр педагогики;

– осмыслить вопросы неформальных молодежных объединений в процессе подготовки педагогических кадров.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании роли и значения кафедр педагогики в вузах как инструмента актуализации преобразований воспитательной деятельности в сфере высшего педагогического образования в условиях современной социокультурной ситуации. Практическая значимость исследования связана с результатами, полученными в ходе изучения степени готовности и знакомства педагогов с современными молодежными субкультурами; как следствие – разработкой разнообразных курсов и технологий их освоения, направленных на обеспечение возможности изучения молодежных субкультур.

Научная новизна данной работы обусловлена утверждением необходимости усиления культурологической и воспитательной составляющей в профессиональной подготовке педагогов в вузе, формулировкой особенностей культурной парадигмы, являющейся основной построения различных специализированных курсов для решения воспитательных задач.

Выйдя на первое место, свобода обрушила на человека со всем позитивом различные негативные социальные проявления (социальный кризис, социальная девиация, социальная неудовлетворенность, социальное расслоение и т.д.). Затруднения человека в процессе социализации в условиях обновленного потока характера социального взаимодействия приводят, нередко к вовлечению его в различные социальные группы, группировки, создают предпосылки его как социальных, так и химических форм зависимости мешая социальной интеграции. Справедливо отмечает А.С. Запесоцкий, что процесс становления личности представляет собой социальную и индивидуальную интеграцию, в основе которой находятся ценности, смыслы и определенные жизненные стратегии [1]. Проблема научиться оставаться собой, несмотря на перемены окружающей действительности, от решения которой зависит исключение вовлечения человека в какие-то асоциальные формы зависимости. Сохранение здоровья, как соматического, психологического, так и социального обостряют в педагогике изучение возможностей персонифицированного подхода в условиях изменяющегося социокультурного взаимодействия. П. Сорокин, исследуя социальное взаимодействие, полагает, что социокультурность включает в себя личность, общество и культуру. Каждая составляющая имеет общественное значение и взаимодействие [2]. Мы рассматриваем социокультурное пространство с позиции временных изменений и способности оказывать влияние на мир ребенка. Исследователи проблемы социокультурного взаимодействия. С.В. Косаревская, Н.Ю. Синягина отмечают, что не все педагогическое сообщество по разным причинам считают возможным не иметь отношение к процессам воспитания при обучении [3]. Они же утверждают, что причиной данной позиции является потеря норм и требований в этическом и моральном контекстах. В подобной ситуации подростки сами выбирают себе «воспитателей». Вопрос состоит в том, в какую группу сверстников подросток попадает. Эти обстоятельства остро обозначают проблемы педагогического характера, в частности проблемы, касающиеся подготовки педагогических кадров, которые могли бы оказывать помощь и поддержку детям в случаях социального манипулирования, влияния информации провокационного характера, вовлечения детей в объединения асоциального характера, помогать ребенку в условиях массового изменения детской субкультуры под воздействием меняющего социума, в котором зачастую нравственные основы не являются ориентиром в выстраивании собственного социального поведения, слабо помогают в социальной интеграции в меняющееся социокультурное пространство. В свое время Д.И. Менделеев, рассуждая на темы педагогического характера, писал, что к педагогике должно относиться только с позиции личной заинтересованности и неравнодушного отношения к воспитанникам [4]. Это утверждение не утратило значение и на современном этапе.

Биограф Д.И. Менделеева, А.А. Макареня, продолжая рассуждение на тему учительства на рубеже веков отмечал, что подготовка педагога в современных условиях является нравственной революцией, предполагающая перестройку основных сфер человеческой деятельности. Ведущей сферой в данном явлении является гуманитарная, опирающаяся на совет общественности или совет родителей [5].

Культурологическое, также мировоззренческое значение педагогической профессии, порой имеют большее значение, чем предметные знания, которые также важны, подтверждения мы находим во взглядах Д.И. Менделеева в третьем томе его сочинений. Педагогическая подготовка связана мировоззрением общефилософского плана, с одной стороны, и предметной подготовкой, с другой [4]. Созвучна этим рассуждениям точка зрения П.Ф. Каптерева при определении роли учителя в процессе саморазвития. Определяя роль учителя его значение в процессе саморазвития, он подчеркивает, что воспитание предусматривает соотношение процессов физической и общественной [6]. Развивая идеи индивидуальности, процесса индивидуализации в условиях социокультурной среды автор подчеркивает бесконечное разнообразие природных свойств человека и в связи с этим указывает на необходимость бесконечного разнообразия приемов и результатов воспитания с учетом внешней природы и человеческого общества. Как подчеркивает П.А. Флоренский, средой, питающей личность, является культура. В этой связи конкретные исторические условия, доминирующие в определенное время, меняют социокультурную среду [7].

Большая роль в подготовке кадров для системы образования, отводится кафедрам педагогики, которые наряду с организацией образовательного процесса в профессиональном образовании ведут огромную научно-исследовательскую деятельность (проектирование и прогнозирование и рефлексия эволюционного движения образовательных систем), также выполняют доминирующую ответственность за воспитательный аспект в подготовке педагогических кадров. В преддверии празднования 90-летия кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (которая в 2021 году отметила уже столетие) А.А. Макарерня справедливо рассуждал о том, какое место в жизни вуза занимает кафедра, при каких обстоятельствах ее роль является определяющим критерием разработанности научного направления с последующей апробацией полученных результатов в процессе обучения и воспитания [8].

Сегодня возникла проблема включения в образовательный процесс педагогических вузов цикла учебных дисциплин социально-воспитательного характера, в которых предусматривалось бы изучение практических аспектов работы с детьми в условиях негативного социального воздействия, в условиях вовлечения детей в различные неформальные объединения асоциального характера, разные субкультуры, возникла необходимость изучения дисциплин технологического характера, например технологии поддержки детей, подвергшихся различным аддиктивным формам зависимости, технологии противостояния вовлечению в молодежные социальные субкультуры, технологии работы с детьми в условиях провокационного информационного потока, технологии противодействия социальному манипулированию, технологии выстраивания собственной жизненной траектории и т.д. Важная роль здесь отводится кафедрам педагогики. В случае РГПУ им. А.И. Герцена кафедре воспитания и социализации и кафедре теории и истории педагогики института педагогики, одной из ведущих кафедр страны, представители, которой внесли существенный вклад в разработку различных направлений воспитания молодежи. Здесь можно назвать такие имена как: Ахаян Т.К., Богданова Р.У., Макареня А.А., Радина К.Д., Расчетина. Н.В., Седова С.А., Титова Е.В. и другие. Вопросы воспитания, культурная составляющая рассматривались и изучались через призму гуманистического, гуманитарного подходов (Батракова И.С., Гладких И.В., Тряпицына А.П., Роговцева А.С., Писарева С.А.) [9], которые повлияли на становление и развитие культурной парадигмы в образовании. К сожалению, время существенно изменило социокультурное пространство, возникло множество новых проблем, и старые читаются по-новому. Одной из таких проблем можно назвать детские субкультурные организации, показывающие характер взаимодействия молодежи с теми изменениями, которые происходят в социокультурном пространстве.

Несколько лет назад, эксперты Высшей школы экономики опубликовали результаты исследования молодежной среды, выяснили, что около 75% молодежи, принявших участие в опросе, включены в субкультурные группы. В качестве аутсайдеров молодежного движения были выявлены готы, эмо, панки. Высокая популярность данных субкультур пришлась на первое десятилетие XXI века. Сейчас вышли на первое место по полярности такие группы как: «винишки», «воркаутеры», «шмоты» и т.д. Это продукты результат влияния тех или иных тенденций социокультурной среды.

Взаимодействия молодежи, подростков разного возраста в современной научной литературе определяются неоднозначно. Подростковые направления называют и «городскими племенами», «неформалами», «клубами», «тусовками», что приводит к различию в подходах изучения взаимодействия молодежи. В настоящее время наиболее частыми понятиями являются: «неформальные молодежные объединения», молодежные субкультуры. Нами сделана небольшая подборка определений этих понятий в различных источниках.

«Неформальные молодежные объединения могут выступать в форме любительских инициативных групп. Их интересы могут быть достаточно разноплановыми от духовных до бытовых. Но при этом они нацелены на развитие и удовлетворение индивидуальных запросов [9; 10] Как правило, к неформальным объединениям относятся социальные группы с различной социальной направленностью [11].

А.С. Запесоцкий и А.П. Файн. [3; 12] анализируют процессы в современном социокультурном пространстве и отмечают, что можно наблюдать активность детской асоциальной субкультуры, в том числе, связанной с криминальным миром. которым руководят взрослые криминальные субъекты. Они заботятся о пополнении своих рядов и прилагают массу усилий для вовлечения подростков. Изучение изменений характера социокультурной среды, социального взаимодействия, социокультурного пространство, субкультуры определяют повышение мировоззренческой, культуросоставляющей роли педагога, а это поднимает планку значения педагогической культурологии в подготовке специалистов.

Справедливо отмечает А.А. Макареня, утверждая, что педагогическая культурология связана с исторической эпохой, ее главными составляющими в воспитательном аспекте: семья, государство, личность [12]. Педагогическая аналитика рождена педагогической культурологией. В процессе воспитания ребенка должны быть семья, среда, школа, общество, государство, мировая цивилизация, то есть тот онтогенез социума, который призван повторить исторический процесс развития основополагающих ценностей через родителей, учителей, наставников [12].

Педагогическая культурология должна сыграть лидирующую роль в реализации концепции ценностей в воспитании человека, роль которой увеличивается в условиях постоянных системных изменений социокультурной ситуации [11].

Именно изменения социокультурной ситуации на современном этапе, социальные проблемы пространства детства повлияли в настоящее время на принятие федерального законодательства в области образования и воспитания, которое делает ответственными педагогическое сообщество за воспитание молодежи, рекомендует организацию системы мер воспитательного характера во всех образовательных организациях для социальных педагогов, воспитателей, тьюторов и педагогов, среди которых не последнее место должно быть отведено культурной составляющей, что может сориентировать педагогическое сообщество на большую компетентность в области детских субкультур, неформальных молодежных объединений, как явлений современного социума.

Перечисленные обстоятельства привели нас к необходимости исследования данного аспекта. Мы решили посмотреть на проблемы воспитательного характера, связанные с неформальными молодежными объединениями в процессе подготовки педагогических кадров. Именно в этом ключе провели опрос педагогических кадров около ста человек различного возраста и педагогического стажа (от 3 лет до 25 лет педагогического стажа) с целью определить, готовы и знакомы ли педагоги с современными молодежными субкультурами и наблюдают ли они детей в своих образовательных организациях, вовлеченных в какие-либо молодежные субкультуры. Ответы, которые были получены нами в процессе применения методов анкетирования, наблюдения, бесед с педагогами подтвердили наше предположение о том, что необходимо в процессе подготовки педагогов уделять более весомое значение вопросам работы с детьми в измененяемых средах молодежных субкультур. Были составлены и предложены вопросы, связанные с молодежной субкультурой. При ответах на этот вопрос мы получили небольшой разброс мнений: 24% опрошенных называли от восьми до четырнадцати неформальных молодежных объединений, 48% рецензентов называют около пяти таких объединений и, естественно, знания об особенностях организации и поведении детей в этих объединениях представлены слабо. На вопрос: «Могли бы вы обозначить просоциальные субкультурные молодежные объединения?», мы получили такие ответы: – 83% назвали «РДШ»; 49% – «Наши»; 76% назвали волонтерские движения. На вопрос: «Знакомы ли вы с асоциальными молодежными субкультурными объединениями?» – 52% опрошенных назвали «готы», «металлисты» «зацепы», «эмо», «панки». На вопрос: «Владеете ли вы специальными технологиями работы с детьми, включенными в различные молодежные субкультурные объединения?», 71% педагогов ответили «недостаточно». При ответе на вопрос: «Стоит ли в содержание профессиональной подготовки педагога в вузе включать компоненты педагогической культурологии?», 34% назвали значимость курса «Изменения социального взаимодействия в современном социуме»; 24% отметили курс «Социально-педагогические технологии при работе с детьми из различных неформальных объединений», 17% – курс «Педагогическая культурология», 34% назвали курс «Современные проблемы воспитания и социализации» и т.д. Анализ ответов на вопросы анкеты, работающих педагогов в образовательных организациях дают нам основание утверждать о необходимости усиления культурологической составляющей в профессиональной подготовке педагогов в вузе, усиления воспитательной составляющей, что и обозначено в ФЗ № 304. В этих обстоятельствах и важна роль кафедр педагогики, которые могут предложить разнообразные курсы и технологии их освоения. В качестве примера приведем ряд курсов, апробированных ранее в условиях ТГПИ

им. Д.И. Менделеева (ныне филиал ТюмГУ) «Менделеев и культура России», «Светочи сибирской культуры», «Я в современном социуме», «Развитие поликультурной личности». «Блокадные учителя».

Анализ роли кафедр педагогики как инструмента воспитания новых качеств педагогов, готовых и способных к взаимодействию с представителями современных молодежных субкультур, позволяет сделать вывод: вопросы культурологической направленности в подготовке учителя играют достаточно значимую роль, что позволяет утверждать о достижении сформулированной во введении цели статьи. Это подтверждается следующими тезисами:

– изучение проблем, связанных с молодежной субкультурой, и выделение их в формат социокультурного взаимодействия в педагогическом кафедральном социуме, предполагает целесообразность опоры на социокультурный и персонифицированный, культуротворческий, региональный подходы;

– основой построения курсов при решении воспитательных задач может выступать культурная парадигма, персонифицированный подход, обладающие несколькими особенностями:

– связаны с историей мировой, отечественной и региональной культуры (интеркультурность легко показать при их реализации),

– воплощает многие гуманистические идеи, так как на примере исторических личностей раскрываются идеи подвижничества и патриотизма и интернационализации знания, культуры мышления,

– позволяют реализовать такие принципы, как связь теории с практикой и школы с жизнью, социокультурной адекватности,

– поспособствует широкому развитию микроисследований, приводящих к выявлению новых имен и фактов, к осмыслению важных вех в истории страны и ее регионов;

– позволяют анализировать молодежные субкультуры, характер социального взаимодействия подростков в различных объединениях.

Завершая наши рассуждения, отметим, что молодежные субкультуры, неформальные объединения представляют собой определенный продукт изменений социокультурного взаимодействия, а потому и обостряют усиления культурной, мировоззренческой составляющих в деятельности кафедр педагогики на современном этапе и обращают внимание на изменения профессиональной подготовки педагогов. Изучение вопросов специфики профессиональной подготовки педагогов в условиях современного мира, особенностей ее реализации, является перспективным направлением исследования данной темы.

Библиографический список

1. Запесоцкий А. *Образование: философия, культурология, политика*. Москва: Наука, 2002.
2. Сорокин П. *Личность, общество и культура как неразрывная триада*. Москва: Политиздат, 1992.
3. Косаревская С.В., Косаревский С.Г., Синягина Н.Ю. *Неформальные объединения молодежи. Профилактика асоциального поведения*. Санкт-Петербург: КАРО, 2006.
4. Менделеев Д.И. *Сочинения*. Ленинград-Москва: Академия наук СССР, 1952; Т. 23.
5. Макареня А.А., Суртаева Н.Н. Начало наших бед. *Вестник высшей школы*. 1990; № 8: 12 – 15.
6. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1982.
7. Карпова Г. *Социальное поле культурной политики*. Москва: ООО «Варант», 2011.
8. Макареня А.А., Суртаева Н.Н. Культурная парадигма в основе формирующегося полипедагогического пространства. *Культуротворческие идеи в педагогической науке и образовательной практике. Научный альманах*. 2019; № 2: 9 – 11.
9. Батракова И.С., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Отношение преподавателей вуза к трансформации университетского образования в цифровом обществе. *Человек и образование*. 2020; № 4: 13 – 21.
10. Неформальные молодежные объединения. *Педагогическая энциклопедия*. Available at: didacts.ru neformalnye-molodezhnye-obedinenija.html
11. Неформальные объединения. *Энциклопедия*. Available at: www. histrf.ru›nieformalnyie obiedinieniia
12. Макареня А.А. *Педагогическая культурология*. Тюмень: Тюменский НЦ Сибирского отделения РАО, 1995.

References

1. Zapesockij A. *Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika*. Moskva: Nauka, 2002.
2. Sorokin P. *Lichnost', obschestvo i kul'tura kak nerazryvnaya triada*. Moskva: Politizdat, 1992.
3. Kosarevskaya S.V., Kosarevskij S.G., Sinyagina N.Yu. *Neformal'nye ob`edineniya molodezhi. Profilaktika asocial'nogo povedeniya*. Sankt-Peterburg: KARO, 2006.
4. Mendeleev D.I. *Sochineniya*. Leningrad-Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1952; T. 23.
5. Makarenya A.A., Surtaeva N.N. Nachalo nashih bed. *Vestnik vysshej shkoly*. 1990; № 8: 12– 15.
6. Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1982.
7. Karpova G. *Social'noe pole kul'turnoj politiki*. Moskva: OOO «Varant», 2011.
8. Makarenya A.A., Surtaeva N.N. Kul'turnaya paradigma v osnove formiruyuschegosya polipedagogicheskogo prostranstva. *Kul'turotvorcheskie idei v pedagogicheskoj nauke i obrazovatel'noj praktike. Nauchnyj al'manah*. 2019; № 2: 9 – 11.
9. Batrakova I.S., Gladkaya I.V., Glubokova E.N., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Otnoshenie prepodavatelej vuza k transformacii universitetskogo obrazovaniya v cifrovom obschestve. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 4: 13 – 21.
10. Neformal'nye molodezhnye ob`edineniya. *Pedagogicheskaya `enciklopediya*. Available at: didacts.ru neformalnye-molodezhnye-obedinenija.html
11. Neformal'nye ob`edineniya. *`Enciklopediya*. Available at: www. histrf.ru›nieformalnyie obiedinieniia
12. Makarenya A.A. *Pedagogicheskaya kul'turologiya*. Tyumen': Tyumenskij NC Sibirskogo otdeleniya RAO, 1995.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-257-260

Ryabtsev E.V., *Deputy Head of the Military Institute for Military-Political Work in St. Petersburg Military Institute Orders of Zhukov of National Guard (St. Petersburg, Russia), E-mail: eduard.ryabcev@yandex.ru*

Pominova O.L.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Theory and Methods of Continuous Professional Education, Faculty of Training of Highly Qualified Personnel and Additional Professional Education, St. Petersburg Military Institute Orders of Zhukov of National Guard (St. Petersburg, Russia), E-mail: ol1958@mail.ru*

ISSUES OF PREVENTION OF THE IDEOLOGY OF EXTREMISM AND TERRORISM IN THE MILITARY INSTITUTE OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article is devoted to the consideration of issues of studying, pedagogical prevention and education of readiness to counter the ideology of terrorism among cadets of professional educational institutions of the military troops of the National Guard of the Russian Federation in the course of educational activities. The authors note the need, in addition to studying the issues of countering extremism and terrorism with cadets of military institutes in the scope of curricula and daily activities, as well as systematic military-political work with them in order to counter the ideology of extremism and terrorism and their prevention, consider the most effective types, forms and methods of educational measures and preventive measures that allow cadets to freely express their views, thoughts, beliefs, form political, economic, cultural ideals regarding extremist and terrorist ideology, as well as to form their readiness to counteract their manifestations, which will bring a positive effect in their future management activities in the direct performance of service and combat tasks and leadership of subordinate personnel.

Key words: **vocational education, terrorism, education, cadets, educational activities, pedagogical prevention.**

Э.В. Рябцев*, зам. нач. военного института по военно-политической работе Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: eduard.ryabcev@yandex.ru*

О.Л. Поминова*, д-р пед. наук, доц., проф., Санкт-Петербургский военный ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: ol1958@mail.ru*

ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В ВОЕННЫХ ИНСТИТУТАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению вопросов изучения, педагогической профилактики и воспитания готовности к противодействию идеологии терроризма у курсантов профессиональных учебных заведений военных войск национальной гвардии Российской Федерации в ходе учебно-образовательной деятельности. Авторы отмечают необходимость, помимо изучения вопросов противодействия экстремизму и терроризму с курсантами военных институтов в объёме учебных программ и повседневной деятельности, систематического проведения с ними военно-политической работы с целью противодействия идеологии экстремизма и терроризма и их профилактики; рассматривают наиболее эффективные виды, формы и методы воспитательных мероприятий и профилактических мер, позволяющих курсантам свободно выражать свои взгляды, мысли, убеждения, формировать политические, экономические, культурные идеалы относительно экстремистской и террористической идеологии, а так же сформировать у них готовность противодействия к их проявлениям, что принесет положительный эффект в их будущей управленческой деятельности при непосредственном выполнении служебно-боевых задач и руководстве подчинённым личным составом.

Ключевые слова: **профессиональное образование, терроризм, воспитание, курсанты, воспитательные мероприятия, педагогическая профилактика.**

Актуальность темы представляемой статьи детерминирована одной из задач, возложенных на военные подразделения войск Национальной гвардии соответствующими законодательными актами: участием в борьбе с терроризмом и экстремизмом. Качественное выполнение указанной задачи личным составом войск будет зависеть от того, насколько сформирована позиция к противодействию экстремистским и террористическим угрозам у офицера, являющегося непосредственным звеном организации работы по её выполнению. Необходимость своевременного воспитания соответствующих качеств личным составом войск обусловила цель данной статьи – анализ вопросов воспитания готовности курсанта – как будущего офицера и руководителя, в период его обучения в военном институте, к противодействию идеологии экстремизма и терроризма. С целью реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать нормативно-правовые документы, регламентирующие процесс обучения в военных учреждениях войск Национальной гвардии в данном направлении;

– выявить комплекс блоков мероприятий, ориентированных на обучение противодействию терроризму и экстремизму, раскрыть их содержание;

– определить сущность и специфику наиболее действенных форм реализации конкретных блоков мероприятий, демонстрирующих единство обучения и воспитания личного состава.

Теоретическая значимость данной статьи связана с подробным анализом содержания приоритетных направлений мероприятий по противодействию терроризму и экстремизму; практическая значимость заключается в возможности экстраполяции описанных форм работы и полученных выводов на учебные заведения иных силовых структур.

Научная новизна данного исследования заключается в осмыслении опыта профилактики идеологии экстремизма и терроризма в военных институтах войск Национальной гвардии Российской Федерации как многоаспектного процесса.

Процесс обучения в военных учреждениях войск Национальной гвардии в данном направлении строится в соответствии с планами: от 18 июня 2018 г. «План мероприятий по противодействию экстремистской идеологии в ФС ВНГ РФ до 2025 года», от 04 июля 2019 г.

Первым заместителем директора ФС ВНГ РФ Стригуновым В.Н. отмечается, что на основании статистических данных по предупреждению, выявлению, и пресечению угроз безопасности со стороны экстремистски настроенных лиц, можно судить о недостаточности принимаемых мер. В частности, указано на просчёты и необходимость активизации работы по профилактике правонарушений и преступлений в молодёжной среде, мониторингу сети «Интернет».

Весь комплекс мер, направленных на обучение противокоррупционным действиям, входит в состав учебных программ, рабочей программы по воспитанию военного института, планов учебно-образовательной деятельности, перевода с мирного на военное время, служебно-боевого применения, боевой и командирской подготовки, военно-политической работы на период выполнения задачи, обеспечения безопасных условий прохождения военной службы и др. Данные мероприятия разрабатываются на основе руководящих документов и федеральных законов РФ [1].

Условно эти мероприятия можно сосредоточить в блоках, которые неразрывно связаны между собой:

Мероприятия служебно-боевого применения, перевода с мирного на военное время, приведения в готовность к выполнению задач при осложнении обстановки в мирное время (в том числе участие в охране, обороне и отражении нападения на военный городок (охраняемый объект), угрозе совершения диверсионно-террористических актов и др.). Материалы по данной тематике относятся к сведениям, составляющим государственную тайну и для служебного пользования. Обучение и воспитание курсантов по данному направлению осуществляется в рамках учебно-образовательной (повседневной) деятельности, изучения учебных программ и в ходе подготовки к выполнению задач по обеспечению порядка и общественной безопасности. Здесь необходимо работу направлять на формирование у курсантов устойчивых психологических и боевых качеств и навыков поведения, необходимых для успешного и качественного выполнения поставленных задач, а также выработку уверенности в правоте своих действий, бескомпромиссности к экстремистским и террористическим проявлениям, чёткий алгоритм действий [2].

Мероприятия, проводимые в ходе учебно-образовательной (повседневной) деятельности, – это занятия и инструктажи по мерам безопасности, которые осуществляются как с определённой периодичностью, так и ежедневно в ходе учебных занятий, при выполнении различных работ, перед заступлением на боевую службу, суточный наряд, при оказании медицинской помощи, обращении с оружием, боеприпасами, взрывчатыми веществами и взрывоопасными предметами, при работе на средствах связи, действиям при обнаружении бесхозных предметов, мерах безопасности и действиях при угрозе совершения террористического акта и т.д. Кроме того, проводятся инструктажи по мерам безопасности, которые определяют, в том числе и порядок действий, исполнение которых курсантами военного института снижают вероятность совершения террористических актов как в отношении самого военного учебного заведения или его объектов либо непосредственно на его территории, так и других негативных противоправных намерений.

Сюда мы можем отнести и проведение разъяснительной работы, направленной на повышение организованности и бдительности, готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях, чёткую организацию взаимодействия с правоохранительными и иными взаимодействующими органами, и структурами.

Мероприятия, проводимые в ходе отработки учебных образовательных программ и военно-научной работы

В ходе работы по данному направлению, в частности, в ходе отработки учебной программы, изучаются теоретические и отрабатываются практические навыки и действия личного состава по выполнению задач, возложенных на ВНГ РФ, в том числе и связанных с борьбой против экстремизма и терроризма. Материалы по данным тематикам частично относятся к сведениям, составляющим государственную тайну или для служебного пользования. Здесь, в большей степени, готовность курсанта к противодействию проявляется в подготовке его теоретически и умении действовать практически. Немаловажным фактором становится его готовность противостоять экстремистским проявлениям морально-политически и психологически, что должно, конечно же, отрабатываться в комплексе, но в большей степени в системе военно-политической работы.

Военно-научная работа, являющаяся очень важной составляющей обучения курсантов, включает в себя функционирование военно-научного общества курсантов, проведение научных конференций, семинаров, диспутов, круглых столов, лекториев, кружков и т.д.

Мероприятия, проводимые в системе военно-политической работы

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 10.11.2007 г. № 1495 и требованиями приказа Росгвардии от 20 апреля 2021г. № 132 «Об утверждении Наставления по организации в ВНГ РФ военно-политической (политической) работы, с 01 июля 2021 года, войска перешли на военно-политическую (политическую) работу.

Военно-политическая (политическая) работа является видом учебно-образовательной деятельности военного института и осуществляется в тесном взаимодействии с другими видами обеспечения при выполнении задач мирного и военного времени и строится по направлениям (видам).

Рассматривая отдельные направления (виды) необходимо сделать акцент на наиболее важных их составляющих, которые наиболее эффективно будут влиять на достижение учебных и воспитательных целей в вопросах противодействия экстремистской и террористической идеологии.

Агитационно-пропагандистская работа является одной из наиболее действенных форм, демонстрирующих единство обучения и воспитания личного состава, в которой органично сочетаются основные формы работы с курсантами, в том числе и в направлении профилактики экстремизма и идеологии терроризма. С её помощью формируется система мировоззренческих ценностей обучающихся, реализуется профилактическая воспитательная функция агитационно-пропагандистской работы, которая выражается в предупреждении и нейтрализации негативных явлений в курсантской среде путём систематического целенаправ-

ленного воздействия на их поведение. Данный вид работы включает в себя военно-политическую работу (с воспитательными функциями), военно-политическое информирование, единый день агитационно-пропагандистской работы.

Военно-политическая работа с воспитательными функциями является наиболее важной и неотъемлемой частью агитационно-пропагандистской работы, проводимой с категорией курсантов. Связано это с тем, что с категорией курсантов за период их обучения в военном институте не проводятся занятия по военно-политической подготовке, являющейся одним из основных видов боевой (командирской, оперативной) подготовки в войсках, которая, в свою очередь, помимо изучения теоретических вопросов по наиболее актуальным темам, преследует ещё и воспитательные цели. Соответственно, данные цели должны ставиться и предусматриваться в ходе военно-политической работы, проводимой в соответствии с разработанной и утверждённой тематикой в установленное распорядком дня и служебным регламентом военного института время.

Военно-политическое информирование – это мероприятие агитационно-пропагандистской работы, которое также является одной из наиболее действенных форм, демонстрирующих единство обучения и воспитания личного состава, в которой органично сочетаются все воспитательные цели обучения и воспитания. Именно поэтому, она является одной из наиболее эффективных форм работы с курсантами, в том числе и в направлении профилактики экстремизма и идеологии терроризма. С её помощью формируется система мировоззренческих ценностей [3].

Военно-политическое информирование также организуется и проводится согласно разработанной и утверждённой тематике в установленное распорядком дня и служебным регламентом время военного института в целях оперативного доведения до курсантов сведений об общественно-политической обстановке, рассматриваются вопросы профилактики и противодействия экстремизму и терроризму, важных событий.

Единый день агитационно-пропагандистской работы также может оказаться эффективной формой по отработке той или иной темы по противодействию экстремизму и терроризму, проводимой в комплексе с другими формами и методами данного направления, с привлечением к ее проведению не только командиров подразделений или офицеров структуры военно-политической работы, но и командования военного института, офицеров органа управления, профессорско-преподавательского состава, представителей ветеранской организации, взаимодействующих органов и структур. Данная форма проводится ежемесячно и направлена на формирование у курсантов профессиональной надёжности и морально-психологической устойчивости к экстремистским проявлениям.

Защита от негативного информационно-психологического воздействия на личный состав в условиях активно развивающихся информационных технологий, нахождения и свободного общения в различных социальных сетях является важной и неотъемлемой частью работы по формированию, поддержанию, восстановлению морально-политического и психологического состояния личного состава, необходимого для успешного выполнения задач учебно-образовательной деятельности, а также выполнения служебно-боевых задач по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности при привлечении к ним курсантов военных институтов.

Эта работа включает в себя выявление источников негативной информации, прогнозирование, оценку, мероприятия по срыву возможного информационно-психологического воздействия деструктивных элементов и ликвидацию его негативных последствий, профилактику.

Особое внимание уделяется курсантам, потенциально наиболее подверженным психологическому воздействию (с нервно-психической неустойчивостью), которые сами могут стать индукторами паники и распространения негативной информации среди своих же товарищей.

Индивидуальная воспитательная работа направлена на конкретную личность, в целях развития у неё профессионально значимых качеств, повышения результатов профессиональной деятельности, укрепления воинской дисциплины и правопорядка и формирование здорового психологического климата в воинском коллективе.

Данной работе предшествует тщательное изучение социально-психологических особенностей военнослужащих, характера межличностных отношений после этого уже – индивидуальная работа с военнослужащими, наиболее предрасположенными (подверженными), по результатам индивидуальных психологических и психофизиологических исследований, к внешнему воздействию негативных факторов.

Общие собрания по категориям, основное назначение которых в курсантских подразделениях состоит в том, чтобы сплотить и мобилизовать коллектив, выразить общественное порицание негативным процессам, явлениям и лицам, их насаждающим, в практическом смысле – направить коллектив, выработать единое мнение, совместное решение, подвести итоги.

Работа редакционной коллегии стенной газеты, фотогазеты и информационного бюллетеня курсантских коллективов, которые призваны через стенную печать, фотогазеты, информировать о прошедших событиях в коллективе, в институте, в городе, стране, мире, либо отражать наиболее актуальную, на определённый момент времени информацию.

Психологическая работа профилактики идеологии экстремизма и терроризма направляется на формирование психологической готовности к противодействию её идеологии, поддержанию психологической устойчивости в интересах выполнения задач, на фоне резко меняющихся условий обстановки.

К данному направлению относятся мероприятия психодиагностического и психопрофилактического характера, целью которых, в первую очередь, является работа, направленная на выявление дезадаптивных состояний, прогнозирования и предупреждения психологического неблагополучия среди курсантов. Сюда относятся индивидуальные психологические собеседования, тестирования, опросы коллективов (регулярные анонимные анкетирования, направленные на выявление настроений в курсантских коллективах и другие формы работы).

Также к работе в данном направлении можно отнести мероприятия, обеспечивающие успешную адаптацию курсантов к воинской среде и условиям военной службы. Сюда мы включаем психологическое консультирование курсантов, командиров подразделений, иных должностных лиц, проведение психологических тренингов, которые нацелены, в первую очередь, на профилактику девиантного поведения, сплочение курсантских коллективов, повышения уровня адаптации курсантов и ряд других мероприятий.

Военно-патриотическая работа связана с патриотическим воспитанием, переоценить которое невозможно. Оно содержит целый ряд аспектов и обладает высоким уровнем комплексности [4] и определяется в первую очередь, национальными интересами России [5]. Мероприятия являются многоплановой, масштабной и постоянно осуществляемой деятельностью, охватывая все стороны их жизни. Мероприятия патриотического воспитания курсантов, организуются и проводятся в рамках единой системы воинского воспитания военнослужащих и являются многоплановой, масштабной и постоянно осуществляемой деятельностью, охватывая все стороны жизни курсантов [3]. Опираясь на педагогическую, образовательную, духовную, историческую, культурную, социально-экономическую составляющую и являясь неотъемлемой частью всей жизнедеятельности военного института, оно связано с привитием курсантам чувства гордости за святыни своего Отечества. И не только это, а ещё и воспитание курсантов в духе уважения к нормам общественной жизни [6].

Мероприятия военно-социальной работы**,** к которым относится и мониторинг, проводятся с определённой периодичностью в масштабах военного института с целью исследования социального положения личного состава, выявления наличия у них неразрешённых проблем, связанных с обеспечением положенными видами и нормами довольствия и нацеленных в первую очередь на определение уровня удовлетворенности военнослужащих положением и жизнью в целом, что является одним из важных факторов противодействия и профилактике идеологии экстремизма и терроризма. Здесь мы приводим данную форму работы, как хороший практический пример выявления этого уровня среди военнослужащих. Данный вид мониторинга относится к работе всех структурных звеньев военного института, проводится в жизнь через органы военно-политической работы.

Мероприятиям культурно-досуговой работы предполагают показ художественных и документальных фильмов патриотической, превентивной тематики. Это могут быть исторические киноленты, фильмы по правовой тематике (часто практикуется показ фильмов, демонстрирующих ужасающие последствия тех или иных противозаконных действий, в том числе и террористической деятельности), ролики инструктивного характера и так далее [7].

Тематические вечера, методика проведения которых зависит от замысла вечера, привлекаемых средств кино, звукозаписи, художественного оформления, является делом исключительно творческим и требует большой подготовительной работы. Исходя из этого, они проводятся нечасто, до 3 раз в квартал.

Устные журналы, являющиеся особой формой донесения информации до курсантского состава

Устные журналы, проводимые регулярно и нешаблонно, являются ещё одной возможностью оказывать влияние на мировоззрение курсантов [8].

Литературные выставки всегда имеют целевое назначение и при грамотном подходе могут быть очень эффективны в работе с курсантами, побуждая прочитать ту или иную книгу, подталкивая к размышлению на предлагаемую тему и т.д. Кроме того, выставка может быть удачным фоном для проведения других мероприятий: литературного вечера, кинопросмотра, чтений, лекции и других мероприятий.

Читательские конференции в практике работы с курсантами военных образовательных учреждений проводятся по уже давно сложившимся формам с использованием литературы.

Викторины, представляющие собой разновидность игры, своеобразное состязание курсантов, которое целесообразно использовать для повышения уровня эрудированности и расширения кругозора.

Психологическое сопровождение – это мероприятия диагностического характера, целью которых, в первую очередь на выявление дезадаптивных состояний, прогнозирования и предупреждения психологического неблагополучия среди курсантов. Сюда мы можем отнести индивидуальные психологические собеседования, тестирования, опросы коллективов: регулярные анонимные анкетирования, составление психологических портретов подразделений, направленные на выявление настроений в курсантских коллективах [9]. Сюда же мы

относим мониторинг социально-экономического положения военнослужащих, нацеленный, в первую очередь, на выявление уровня удовлетворенности военнослужащих всех категорий, своим социально-экономическим положением и жизнью в целом.

Мероприятия, обеспечивающие успешную адаптацию курсантов к воинской среде и условиям военной службы, включают психологическое консультирование курсантов, командиров подразделений, иных должностных лиц, проведение психологических тренингов, которые нацелены, в первую очередь, на профилактику девиантного поведения, сплочение курсантских коллективов, повышения уровня адаптации курсантов и ряд других мероприятий [10].

На основании решения сформулированных во введении задач статьи было установлено, что:

– процесс обучения в военных учреждениях войск Национальной гвардии в направлении противодействия экстремизму и терроризму регламентируется «Планом мероприятий по противодействию экстремистской идеологии в ФС ВНГ РФ до 2025 года», Указами Президента и приказами Росгвардии;

– комплекс блоков мероприятий, ориентированных на обучение противодействию терроризму и экстремизму, предусматривает подготовку и проведение мероприятий служебно-бытового применения, учебно-образовательной деятельности, выполнение заданий учебно-образовательных программ, выполнение комплекса мер военно-патриотической работы.

Немаловажное значение в процессе обучения курсантов имеет агитационно-пропагандистская работа, имеющая интеграционные связи с военно-политической работой, в том числе и военно-патриотического информирования (в контексте данного вида обучения проводится единый день агитационно-пропагандистской работы); воспитательная работа. Курсантов также привлекают к работе в редакционной коллегии, с информационными источниками;

– наиболее действенными формами реализации конкретных блоков мероприятий являются как индивидуальная работа, так и работа с коллективом через общие собрания и собрания по категориям. Все вместе взятое укрепляет и поддерживает воинскую дисциплину и формирует профессиональные знания и умения, которые рассмотрены нами на примере комплекса обучения по антитеррористическим учебным материалам.

Таким образом, была достигнута цель статьи: анализ вопроса антитеррористической подготовки курсантов в военном институте показал, что система профессионального обучения в военных учреждениях войск Национальной гвардии является многоаспектным процессом, что требует единства обучения и воспитания личного состава.

Полученные выводы статьи могут быть использованы в практике работы высших учебных заведений иных силовых структур, при воспитании личного состава в действующих военных структурах.

Библиографический список

1. Рыжова О.С., Сорочинская Е.Н. *Социальная педагогика:* учебно-методический комплекс на модульной основе. Москва: Directmedia, 2014.
2. Бережнова Л.Н., Гупалов М.М., Новожилов В.Ю. Стратегии междисциплинарности в военном вузе как условие самообразования курсантов. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2012; Т. 4, № 56: 173 – 178.
3. *Стратегия национальной безопасности Российской Федерации*. Утверждена Указом Президента РФ от 02.07.2021 г. № 400. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/
4. Белоус О.И., Гупалов М.М., Смирнов А.М. Система управления образовательным процессом при подготовке специалистов в высшем военном учебном заведении. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2015; № 11 (129): 48 – 56.
5. Петухов В.Б. *Терроризм как социокультурное явление*: учебное пособие к спецкурсу по культурологии для студентов 3-го курса УлГТУ. Ульяновск: УлГтУ, 2006.
6. Божык Н.В. Компоненты, критерии и уровни сформированности готовности будущих учителей к обеспечению развития культуры здоровья учеников общеобразовательной школы. *SCI-ARTICLE.RU.* 2014; № 14. Available at: http://sci-article.ru/stat.php?i=1413822980.
7. Петрищев В.Е. *Всероссийская научно-практическая конференция в МГУ им М.В. Ломоносова.* Москва, 2010.
8. Поминова О.Л. Формирование личностных и профессиональных качеств у курсантов военных вузов ВВ МВД России. *Научные исследования:* Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2011; Выпуск 2.
9. Кисляков П.А. Причины формирования готовности грядущего преподавателя к обеспечению социальной безопасности. *Ярославский педагогический вестник.* 2011; Т. II, № 1.
10. Сивак А.Н. Психолого-педагогические условия, необходимые для повышения эффективности профессионального развития курсантов вузов внутренних войск МВД России. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2012; № 1 (83): 135 – 138.

References

1. Ryzhova O.S., Sorochinskaya E.N. *Social'naya pedagogika:* uchebno-metodicheskij kompleks na modul'noj osnove. Moskva: Directmedia, 2014.
2. Berezhnova L.N., Gupalov M.M., Novozhilov V.Yu. Strategii mezhdisciplinarnosti v voennom vuze kak uslovie samoobrazovaniya kursantov. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2012; T. 4, № 56: 173 – 178.
3. *Strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Utverzhdena Ukazom Prezidenta RF ot 02.07.2021 g. № 400. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/
4. Belous O.I., Gupalov M.M., Smirnov A.M. Sistema upravleniya obrazovatel'nym processom pri podgotovke specialistov v vysshem voennom uchebnom zavedenii. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2015; № 11 (129): 48 – 56.
5. Petuhov V.B. *Terrorizm kak sociokul'turnoe yavlenie*: uchebnoe posobie k speckursu po kul'turologii dlya studentov 3-go kursa UlGTU. Ul'yanovsk: UlGtU, 2006.
6. Bozhyk N.V. Komponenty, kriterii i urovni sformirovannosti gotovnosti buduschih uchitelej k obespecheniyu razvitiya kul'tury zdorov'ya uchenikov obscheobrazovatel'noj shkoly. *SCI-ARTICLE.RU.* 2014; № 14. Available at: http://sci-article.ru/stat.php?i=1413822980.
7. Petrischev V.E. *Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya v MGU im M.V. Lomonosova.* Moskva, 2010.
8. Pominova O.L. Formirovanie lichnostnyh i professional'nyh kachestv u kursantov voennyh vuzov VV MVD Rossii. *Nauchnye issledovaniya:* Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2011; Vypusk 2.
9. Kislyakov P.A. Prichiny formirovaniya gotovnosti gryaduschego prepodavatelya k obespecheniyu social'noj bezopasnosti. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2011; T. II, № 1.
10. Sivak A.N. Psihologo-pedagogicheskie usloviya, neobhodimye dlya povysheniya `effektivnosti professional'nogo razvitiya kursantov vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2012; № 1 (83): 135 – 138.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 37.08 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-260-263

***Ivanova O.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Technologies of Continuing Education, Institute of Continuing Education, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: ivanovaoa@mgpu.ru*

***Shalashova M.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Institute of Continuing Education, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: shalashovamm@mgpu.ru*

***Sharikov S.V.**, Ph.D, Head of Federal Project of Hospital Schools of Russia "UchimZnayem" (Moscow, Russia), E-mail: sh@uchimznaem.ru*

***Doluev I.Yu.,** Cand. of Sciences (History), tutor, Head of Regional Development Programs of Federal Project of Hospital Schools of Russia "UchimZnayem" (Moscow, Russia), E-mail: doluev@uchimznaem.ru*

TRAINING OF TEACHING STAFF FOR HOSPITAL SCHOOLS. Hospital schools are educational institutions operating in hospitals that implement programs of primary and secondary general education. The article deals with a problem of training teaching staff for hospital schools, describes foreign and domestic experience in this area. The innovative practice of professional retraining of parents of children undergoing long-term treatment in medical hospitals is presented. Features of the program and organization of the educational process of training teachers and parents of this category of children in medical institutions are described. A conclusion is made about the promising areas of the topic development: additional research in the field of didactics of teaching children undergoing long-term treatment; integration of opportunities and resources of formal and non-formal education; continued work to identify professional needs and deficits of hospital school teachers.

Key words: **hospital school, long-term ill children, professional retraining of parents, teacher training, tutor support.**

***О.А. Иванова**, д-р пед. наук, проф., институт непрерывного образования Московского государственного педагогического университета, г. Москва, E-mail: ivanovaoa@mgpu.ru*
***М.М. Шалашова**, д-р пед. наук, проф., директор института непрерывного образования Московского государственного педагогического университета, г. Москва, E-mail: shalashovamm@mgpu.ru*
***С.В. Шариков**, Ph.D, руководитель федерального проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем», г. Москва, E -mail: sh@uchimznaem.ru*
***И.Ю. Долуев**, канд. ист. наук, тьютор, рук. программ регионального развития федерального проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем», г. Москва, E-mail: doluev@uchimznaem.ru*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ГОСПИТАЛЬНЫХ ШКОЛ

Госпитальные или больничные школы (hospital schools) – образовательные учреждения, работающие в больницах, которые реализуют программы начального и среднего общего образования. В статье рассматривается проблема подготовки педагогических кадров для госпитальных школ, описан зарубежный и отечественный опыт в этом направлении. Представлена инновационная практика профессиональной переподготовки родителей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах. Описываются особенности программы и организации образовательного процесса подготовки педагогов и родителей данной категории детей в условиях медицинских учреждений. В заключение сделан вывод о перспективных направлениях разработки темы: дополнительных исследованиях в области дидактики обучения детей, находящихся на длительном лечении; интеграция возможностей и ресурсов формального и неформального образования; продолжение работы по выявлению профессиональных потребностей и дефицитов педагогов госпитальных школ.

Ключевые слова: **госпитальная школа, длительно болеющие дети, профессиональная переподготовка родителей, подготовка педагогов, тьюторское сопровождение.**

Факт появления обученного специалиста для образовательной сферы, который должен уметь организовать обучение учащегося с учетом его индивидуальных особенностей и медицинского диагноза, не относится к педагогике инклюзивного образования. Хотя по многим параметрам и по существу такое обучение имеет отношение к детям, требующим особого внимания. Актуальность рассматриваемой проблемы связанна с особенностями обучения детей в условиях медицинских учреждений.

Цель настоящего исследования: повысить качество подготовки педагогических кадров для госпитальных школ.

Задачи исследования:

– раскрыть на основе анализа психолого-педагогической литературы зарубежный и отечественный опыт подготовки педагогических кадров для госпитальных школ;

– спроектировать модель подготовки и переподготовки педагогов и родителей для госпитальных школ;

– представить программу организации образовательного процесса подготовки педагогов и родителей данной категории детей в условиях медицинских учреждений;

– выявить и теоретически обосновать организационно-педагогические условия подготовки педагогов и родителей для госпитальных школ.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлены и теоретически обоснованы организационно-педагогические условия подготовки педагогов и родителей для госпитальных школ.

В последнее время данная проблематика приобретает особый практико-ориентированный характер. Практическая значимость вопросов обучения детей с проблемами здоровья определяется тем, что необходима разработка методического сопровождения и практических рекомендаций педагогам и родителям, сопровождающим и обеспечивающим условия обучения детей в так называемых госпитальных школах. Достаточно большой по численности контингент детей, для которых существуют определенные барьеры или сложности в обучении, требуют от педагогов использования определенных форм организации и содержания учебных предметов. Принимая во внимание все сложности данной формы обучения, необходимо рассмотреть проблемы, которые возникают в практической деятельности. Определенная новизна в рассмотрении процесса подготовки условий работы с детьми в специальных медицинских учреждениях связана с акцентированием внимания на вопросе о необходимости дополнительного обучения студентов педагогических вузов и педагогов, имеющих практику работы в больничных комплексах или госпитальных школах.

История первых больничных школ для детей с тяжелыми заболеваниями, в которых стали создаваться условия для обучения школьным предметам, начинается с 1970–1980 гг. При больницах и других медицинских учреждениях, в которых находились на лечении дети, стали создавать госпитальные или больничные школы (hospital schools) – образовательные учреждения, работающие в больницах, которые реализуют программы начального и среднего общего образования [1]. Первые госпитальные школы появились в Ирландии [2], Британии (примером является школа Duke Children's Hospital, основанная в 1959 году на базе Durham Public School system) [3]. В мировой практике 2000-х годах больничные школы создавались при крупных медико-исследовательских центрах.

Чаще всего госпитальные школы создавались на базе местной государственной школы, которые реализовывали программы обучения, не отличающиеся от программ обычной школы. Это позволило длительно болеющим детям достигать академических целей и иметь возможность после окончания лечения вернуться в привычную социально-педагогическую среду.

Проведенный анализ практик обучения в госпитальных школах разных стран позволил сделать вывод, что даже в пределах одной страны требования к образовательной программе и организации образовательного процесса для длительно болеющих детей различаются. Лиза Хопкинс (Liza Hopkins) из Royal Children's Hospital Education Institute (Австралия) провела анализ используемых моделей организации образовательного процесса в госпитальных школах Австралии, их основных социально-педагогических подходов [4]. На основе данного анализа она пришла к выводу, что модели поддержки образования для учащихся с заболеваниями должны:

– ориентироваться на ребенка и его индивидуальные потребности в обучении;

– быть гибкими, доступными для организации как дома, так и в школе, в больнице или в иных общественных пространствах;

– создавать каналы связи между врачами, учителями, учащимися и их родителями;

– обеспечивать соответствующую академическую поддержку обучающихся;

– предоставлять возможности для социальной и эмоциональной поддержки;

– организовываться учителем или специалистом сферы образования, который является связующим звеном между сферами образования и здравоохранения, но не родителями обучающихся;

– использовать современные технологии, чтобы ученик был вовлечен в обучение и мог контактировать со сверстниками.

Следует отметить, что данными принципами руководствуются и другие госпитальные школы. Например, Школа при детской больнице в Филадельфии, США (Children's Hospital of Philadelphia) направлена на то, чтобы помочь детям развить и поддерживать академические навыки. Для предоставления соответствующих образовательных услуг в Школе преподают сертифицированные преподаватели штата Пенсильвания, которые работают с учеником в классе и/ или учителем, работающим на дому, и другими медицинскими работниками, занимающимися уходом за пациентом [5].

Интересен опыт Финляндии. Там обучением в госпитальных школах занимаются «преподаватели специального образования» – преподаватели, которые одновременно играют несколько ролей для разных групп пациентов, при этом характер обучения в больнице качественно отличается от преподавания в обычной школе тем, что носит скорее восстановительный, коррекционный (remedial) характер. Учителя таких школ должны обладать специальными знаниями для поддержки и развития обучающихся, формирования у них доверия к педагогам, даже когда шансы учиться низки и сам процесс обучения может быть осложнен [6].

К схожим выводам пришли и ученые из австралийского Royal Children's Hospital Education Institute. Они провели исследование по оценке стратегий поведения и преподавания у 750 пациентов Royal Children's Hospital in Melbourne (Мельбурн, Австралия) и их родителей/опекунов и описали наиболее важные точки соприкосновения школы, больного ребенка, его родителей/опекунов и больницы [7].

В этом исследовании отдельное внимание было уделено фигуре учителя, который являлся связующим звеном между обычной школой обучающегося пациента, больничной школой и самой больницей. Респонденты выделили основные характеристики тех учителей госпитальных школ, которые, по мнению опрошенных, помогают пациентам оставаться вовлеченными в процесс обучения. К ним следует отнести:

– понимание о необходимых практических мерах и собственной сфере ответственности, которой они могут управлять;

– создание специальных классов или проведение дополнительных занятий по наверстыванию материала после продолжительного отсутствия в школе по мере необходимости;

– информирование о здоровье обучающегося и тех условиях проживания, которые могут потребоваться;

– противодействие ложным слухам о том, что другие учащиеся распространяют информацию о больных с подобным диагнозом;

– рассмотрение возможностей расширения тем обучения, но не навязывание их;

– использование современных технологий для более активного и эффективного обучения;

– поддерживание общения с обучающимся во время пребывания в больнице или нахождении на домашнем обучении.

Респонденты отмечали, что важен баланс между эмпатическим участие и практической деятельностью учителя, потому что именно последнее позволяет детям, обучающимся в условиях стационара, быть вовлеченными в процесс обучения.

Исследователи отмечали, что одной из существенных проблем в работе учителя является координация взаимодействия между всеми участниками процесса. Финские ученые выделяли в этом ключе такие характеристики работы госпитального педагога:

– организация сотрудничества и координация между родителями учеников, врачами, чиновниками здравоохранения, другими учителями госпитальной школы и собственной школы ребенка;

– принятие роли «переводчика» между специальным медицинским персоналом и собственными школами учащихся [8] (Shields & Nixon, 2004; St Leger, 2014).

– руководство индивидуальным планом обучения учащегося, находящегося на обучении в госпитальной школе, и консультационная помощь школам, если ученики не были госпитализированы;

– создание моделей и методов поддержки в решении сложных ситуаций с обучающимися;

– поддержка учащихся в удовлетворении особых потребностей в обучении и помощь в преодолении трудностей в обучении.

Таким образом, ученые всего мира приходят к выводу, что педагоги, работающие в госпитальных школах, составляют особую категорию педагогов, которым необходима дополнительная квалификация для успешной работы и реализации всех стоящих перед ними задач. Поэтому создаваемые ассоциации и центры обозначили перед собой данную задачу как приоритетную.

К примеру, Hospital Organization of Pedagogues in Europe, созданная в 1988 году, является одной из крупнейших мировых ассоциаций госпитальных педагогов. Одной из целей ее организации является помощь в развитии преподавания в больницах и поддержка связи с другими специалистами, работающими в больницах, представление и трансфер профессионального опыта членов ассоциации, повышение профессиональной квалификации учителя больницы [9].

Для реализации этих целей ассоциация выпускает регулярные информационные бюллетени, информируя таким образом всех европейских коллег о своей работе, встречах и учебных днях ассоциации и ее членов.

Несмотря на поддержку ассоциации, в некоторых европейских странах госпитальные школы сами стали организовывать обучение учителей, желающих работать в сфере госпитальной педагогики.

Так, например, Рурландская больничная школа в Эссене (Ruhrland Hospital School in Essen) (Германия) самостоятельно проводит курсы повышения квалификации педагогов по нескольким направлениям:

– использование современных технологий;

– преподавание немецкого языка как второго (связано с большим количеством детей разных языковых групп, находящихся на обучении);

– психологическое консультирование и коучинг.

В Австрии перед устройством на работу в госпитальную школу необходимо подтверждение опыта работы в Городском школьном совете г. Вены (что является показателем компетентности в процессах сложной координации различных систем) или прохождение курса повышения квалификации в Педагогическом университете Верхней Австрии (Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich) по программе «Госпитальная педагогика – вклад школы в процесс здравоохранения» [10].

Следует отметить исследование, посвященное внедрению цифровых технологий в практику госпитальных школ, проведенное группой исследователей из Общества информационных технологий и педагогического образования Северной Каролины (США) [11].

В рамках инициативы по улучшению образовательного опыта и результатов учащихся руководство школы, расположенной в больнице в Австралии, внедрили новую цифровую стратегию с мобильными технологиями и соответствующей цифровой педагогикой. С целью осуществления трансформационных изменений путем обеспечения интегрированного использования мобильных технологий в больничной школе было проведено обучение педагогов данной школы на программе повышения квалификации.

Ученые выявили, что построение уникальной для каждого преподавателя траектории профессионального развития, подкрепленной индивидуальным коучингом, может расширить технологические педагогические знания учителей и обеспечить более эффективное использование мобильных технологий в условиях больничной школы. Кроме того, учителя в больничных школах откликнулись на возможность сотрудничества в качестве профессионального учебного сообщества для реализации, поддержки и улучшения мобильного обучения госпитализированных студентов.

Проблема обучения педагогов, работающих в условиях стационара, активно обсуждается и решается в России. В настоящее время наиболее успешным опытом в этом направлении является реализация проекта «Учим. Знаем», который стартовал в 2014 году. Проект направлен на создание локальной образовательной практики полноценной общеобразовательной школы в условиях стационаров медицинских учреждений, где на длительном лечении находятся тяжелобольные дети, разработки и внедрения инновационных подходов к построению образовательной среды в условиях детских больниц. Опорной площадкой проекта является обособленное структурное подразделение ГБОУ «Школа № 109» г. Москвы, образовательные площадки которой расположены при Национальном медицинском исследовательском центре детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева (ФГБУ НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева) и Российской детской клинической больнице (РДКБ ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова). Аналогичные площадки созданы еще в 22 регионах России (Удмуртии, Ростовской, Воронежской, Орловской, Калининградской, Московской и Ленинградской областях, Хабаровском и Красноярском краях и др.) [8].

Ключевым вопросом реализации проекта является кадровая работа по привлечению и закреплению педагогов. Данная проблема решается с привлечением партнёров проекта. Так, например, компания «Самсунг» участвует в проведении ежегодной всероссийской конференции для педагогов госпитальных школ. Компания обеспечивает педагогам России, работающим в системе госпитальных школ, проезд и проживание. Образовательную программу, включающую мастер-классы, обмен образовательными практиками и другие полезные активности, подготавливают руководители федерального проекта. Создание таких условий профессионального развития педагогов госпитальных школ, участников проекта, позволяет снизить риски учительского профессионального выгорания, повышает мотивацию педагогов к поиску и внедрению новых приёмов, способов и средств обучения [9].

Реализация модели обучения детей в госпитальных школах постоянным контингентом педагогов актуализирует потребность в подготовке учителей, владеющих инструментами обучения в соответствии с парадигмой госпитальной педагогики. Такое обучение организовано в педагогических вузах по программам магистратуры. Примером является Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогической университет» (МГПУ), реализующее магистерскую программу по направлению «Госпитальная педагогика». Обучение по данной программе предполагает научно-исследовательскую работу, учебную и педагогическую практику по психолого-педагогическому сопровождению и комплексной реабилитации детей на площадках проекта «Учим.Знаем».

Еще одним примером подготовки педагогов госпитальных школ является обучение по магистерской программе «Психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими соматическими заболеваниями», разработанной Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

Программа предусматривает обучение методам психологической реабилитации детей, находящихся на разных этапах лечения и паллиативного ухода. В процессе обучения магистранты на практике знакомятся со способами решения психолого-педагогических задач, учатся консультативной работе с членами семьи больного ребенка.

Обучение по магистерским программам позволяет создавать условия входа в педагогическую деятельность по обучению детей в госпитальных школах как лицам, имеющим педагогическое образование, так и непедагогическое, в том числе, привлекать к обучению родителей длительно болеющих детей.

В 2015 году в МГПУ впервые были разработаны дополнительные профессиональные программы для родителей и педагогов госпитальных школ. Среди них программа повышения квалификации педагогов и родителей длительно болеющих детей «Индивидуальное сопровождение обучающихся в образовательном процессе общего образования», объемом 72 часа. Программа была предназначена для педагогов госпитальной школы и той категории родителей, которые имели педагогическое образование и нуждались в развитии профессиональных компетенций в области современных образовательных технологий, приемов обучения и воспитания, организации образовательной деятельности в условиях медицинского стационара.

Кроме того, в 2015 году педагогам и родителям была предложена программа профессиональной переподготовки «Тьюторское сопровождение детей, находящихся на длительном лечении», которая направлена на формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих право тьюторского сопрово-

ждения длительно болеющих детей. Данная программа реализуется по настоящее время, однако, каждый год осуществляется ее корректировка, добавляются новые темы, используются новые технологии.

Особенностью этой программы являлась ее направленность на подготовку тьюторов не только из числа педагогов, но и родителей детей, находящихся на длительном лечении, поскольку родители являются связующим звеном между школой, медицинским учреждением, где проходит процесс лечения, и личным пространством ребенка.

При разработке программы, отборе содержания и технологий профессиональной переподготовки педагогов и родителей длительно болеющих детей, а также учитывая специфику условий медицинского учреждения и особой категории обучающихся (на базе госпитальной школы), необходимость смены профессиональной траектории родителей (новая квалификация), привычная жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, происходило переосмысление практики подготовки тьюторов.

При подготовке программы преподаватели МГПУ обратили внимания на необходимость изучения образовательных потребностей, проблем, с которыми сталкиваются педагоги и родители при взаимодействии с детьми при организации процесса обучения в условиях медицинского учреждения. В ходе исследования были использованы различные методы: опрос, анкетирование, интервью, наблюдения; рефлексия; обобщение результатов исследования.

Обучение по вышеперечисленным программам проводилось с использованием дистанционных образовательных технологий, включая систему дистанционного обучения на платформе MOODLE и сетевой образовательный портал http://uchimznaem.ru/ (Учим.Знаем), на которых размещались учебно-методические и образовательные материалы. Педагоги и родители имели возможность осваивать программы в своем индивидуальном темпе.

В процессе апробации программ происходили изменения в содержании и выборе наиболее эффективных технологий обучения. Практика показала, что программа должна реализовываться в очно-заочном формате с дистанционной поддержкой, так как родители не всегда могут очно присутствовать на занятиях из-за плохого самочувствия ребенка. В этой связи имеется необходимость в организации видеозаписи занятий, чтобы родитель, просмотрев их, мог освоить содержание занятий.

После успешного освоения программы педагоги и родители получали диплом о профессиональной переподготовке, дающий им право заниматься профессиональной деятельностью – тьюторским сопровождением длительно болеющих детей. Это позволило родителям трудоустроиться по полученной специальности «Тьютор» и оказывать квалифицированную психолого-педагогическую помощь своему ребенку и другим детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации.

С 2015 по 2021 годы по программам профессиональной переподготовки педагогов и родителей длительно болеющих детей, реализуемым МГПУ, прошли обучение более 700 педагогов и родителей длительно болеющих детей. Динамика роста числа выпускников демонстрирует востребованность данных программ среди педагогов и родителей детей, находящихся на длительном лечении.

Исследование проблемы обучения детей в госпитальных школах опирается на достаточно подробный анализ информации об особенностях организации и содержания обучения данного контингента в Англии, США, Финляндии, Австралии. Историко-педагогический обзор убеждает, что даже в рамках одной страны к детям, не имеющим возможности обучаться в обычных условиях, применяются различные формы и методы работы. Опыт российских педагогов, накопленный и используемый педагогическим составом «Московского государственного психолого-педагогического университета» заслуживает внимания по многим причинам: представлены и апробированы различные модели организации образовательного процесса в госпитальных школах; доказана необходимость координации действий всех участников процесса обучения в особых условиях; определены виды дополнительного подготовки и переподготовки учителей; названы формы методической поддержки для педагогов и родителей. Немаловажным аспектом рассматриваемой проблемы является то, что названы уровни педагогического образования, в рамках которого может осуществляться подготовка кадров для госпитальных школ. Таким уровнем являются магистерские программы и различные формы дополнительного образования.

Обоснованное внимание в практической работе педагогов необходимо обратить на то, что:

– требуется дополнительные исследования в области дидактики обучения детей, находящихся на длительном лечении, а также обобщение опыта подготовки педагогических кадров для госпитальных школ;

– более эффективно интегрировать возможности и ресурсы формального и неформального образования, поскольку учебные модули, входящие в базовые и профильные блоки формальной части программы, дополняются лучшими инициативными практиками по разным аспектам работы с длительно болеющими детьми. Взаимосвязь модулей формальной и неформальной частей программы обеспечивают ее целостность, научность и практикоориентированность;

– важно продолжать работу по выявлению профессиональных потребностей и дефицитов педагогов госпитальных школ, разрабатывать индивидуальные карты их профессионального развития, проводить анализ трудоустройства родителей длительно болеющих детей с целью их социальной поддержки и последующего постпрограммного консультирования в первый год профессиональной деятельности (при необходимости и запросу).

Подводя итоги нашей работы, можно сделать выводы о степени ее ценности. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что научно обоснован процесс подготовки педагогов и родителей для госпитальных школ. Практическая значимость состоит в разработке специфической программы организации образовательного процесса по подготовке педагогов и родителей данной категории детей в условиях медицинских учреждений, а также в ее внедрении в практику госпитальных школ.

Библиографический список

1. *National curriculum. GOV.UK*. Available at: https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum
2. Kennerk B. Educating sick children: an Irish hospital school in context, 1900–1980. *History of Education*. 2019; № 48 (3): 356 – 373.
3. Hospital School provides routine, relief for sick children. *wral.com*. Available at: https://www.wral.com/hospital-school-provides-routine-relief-for-sick-children/4035320/
4. Hopkins Liza J. Hospital-based education support for students with chronic health conditions. *Australian Health Review.* 2015; № 40 (2): 213 – 218. Available at: https://doi.org/10.1071/AH15032
5. Hospital School Program. *Children's Hospital of Philadelphia*. Available at: https://www.chop.edu/services/hospital-school-program
6. Lightfoot J., Mukherjee S. & Sloper P. Supporting pupils with special health needs in mainstream schools: policy and practice. *Children & Society*. 2001; № 15 (2): 57 – 69.
7. Hopkins L., Green J., Henry J., Edwards B., Wong S. Staying engaged: the role of teachers and schools in keeping young people with health conditions engaged in education. *The Australian Educational Researcheо* 2014; Vol. 41: 25 – 41.
8. Shields L., Nixon J. Hospital care of children in four countries. *Journal of Advanced Nursing*. 2004; № 45 (5): 475 – 486.
9. Hospital Organization of Pedagogues in Europe. *Hospital Organization of Pedagogues in Europe*. Available at: https://www.hospitalteachers.eu/who/about-us
10. Weiterführende Ausbildung. *Heilstättenschule Wien*. Available at: https://heilstaettenschule.schule.wien.at/ausbildung-job/
11. McCarthy A., Maor D., McConney A. Transforming Mobile Learning and Digital Pedagogies: An Investigation of a Customized Professional Development Program for Teachers in a Hospital School. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education.* 2019; № 19 (3), 498 – 528.

References

1. *National curriculum. GOV.UK*. Available at: https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum
2. Kennerk B. Educating sick children: an Irish hospital school in context, 1900-1980. *History of Education*. 2019; № 48 (3): 356 – 373.
3. Hospital School provides routine, relief for sick children. *wral.com*. Available at: https://www.wral.com/hospital-school-provides-routine-relief-for-sick-children/4035320/
4. Hopkins Liza J. Hospital-based education support for students with chronic health conditions. *Australian Health Review.* 2015; № 40 (2): 213 – 218. Available at: https://doi.org/10.1071/AH15032
5. Hospital School Program. *Children's Hospital of Philadelphia*. Available at: https://www.chop.edu/services/hospital-school-program
6. Lightfoot J., Mukherjee S. & Sloper P. Supporting pupils with special health needs in mainstream schools: policy and practice. *Children & Society*. 2001; № 15 (2): 57 – 69.
7. Hopkins L., Green J., Henry J., Edwards B., Wong S. Staying engaged: the role of teachers and schools in keeping young people with health conditions engaged in education. *The Australian Educational Researcheryu* 2014; Vol. 41: 25 – 41.
8. Shields L., Nixon J. Hospital care of children in four countries. *Journal of Advanced Nursing*. 2004; № 45 (5): 475 – 486.
9. Hospital Organization of Pedagogues in Europe. *Hospital Organization of Pedagogues in Europe*. Available at: https://www.hospitalteachers.eu/who/about-us
10. Weiterführende Ausbildung. *Heilstättenschule Wien*. Available at: https://heilstaettenschule.schule.wien.at/ausbildung-job/
11. McCarthy A., Maor D., McConney A. Transforming Mobile Learning and Digital Pedagogies: An Investigation of a Customized Professional Development Program for Teachers in a Hospital School. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education.* 2019; № 19 (3), 498 – 528.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-264-266

***Antonov N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Office of Education and Socialization, Department of Education and Science of Moscow (Moscow, Russia), E-mail: antonovnv80@mail.ru*

APPROACHES TO FORECASTING STRATEGIC DIRECTIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN MODERN CONDITIONS. The article discusses issues of forecasting strategic directions of professional development of a teacher in modern conditions; identifies various approaches to understanding the competencies of a modern teacher in the light of changes taking place at the present stage in the field of vocational education; identifies the difficulties of forecasting, including the choice of approaches; and also names various trends in education from global to regional; a conceptual a model of professional formation and development of a teacher as a carrier of modern educational technology in teaching and upbringing. The conclusion is made about the need to take into account three components in forecasting – strategic lines of education development in Russia, international trends in the development of education and the individual professional needs of teachers themselves.

Key words: **strategy, strategic directions, competencies, competence, professional development of teacher, methodological approaches.**

***Н.А. Антонов**, канд. пед. наук, нач. управления воспитания и социализации Департамента образования и науки г. Москвы, г. Москва, E-mail: antonovnv80@mail.ru*

ПОДХОДЫ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ СТРАТЕГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются вопросы прогнозирования стратегических направлений профессионального развития педагога в современных условиях; обозначаются различные подходы к пониманию компетентностей современного педагога в свете изменений, происходящих на современном этапе в сфере профессионального образования; обозначаются трудности прогнозирования, в том числе при выборе подходов; а также называются различные тенденции в сфере образования от глобальных до региональных; предлагается концептуальная модель профессионального становления и развития педагога как носителя современной образовательной технологии в обучении и воспитании. Сделан вывод о необходимости учета в прогнозировании трех составляющих – стратегических линий развития образования в России, международных тенденций развития образования и индивидуально-профессиональных потребностей самих педагогов.

Ключевые слова: **стратегия, стратегические направления, компетенции, компетентность, профессиональное развитие педагога, методологические подходы.**

На современном этапе образование играет ведущую роль, выступая важным источником модернизации, генерирования, прогнозирования и развития человеческого капитала. Современные социально-экономические условия, связанные с постоянными инновациями в жизни общества, определяют и задают тренд постепенной модификации системы образования как в России, так и во всем мире. Актуальность темы связана с процессами нелинейного и во многом неопределенного развития общественно-экономической жизни в мире. В этой связи главной целью современного образования обозначается не просто приобретение знаний, а выработка у обучающихся навыков и компетенций, которые помогут максимально эффективно функционировать в стремительно изменяющейся среде. В этой связи актуальность приобретают ключевые факторы и тенденции развития образования. Практическая значимость повышенного внимания к данной проблеме связана с тем, что без учета основных составляющих парадигмы современного образования невозможно прогнозирование стратегических направлений профессионального развития педагога. Целью данной статьи является рассмотрение подходов к прогнозированию стратегических направлений развития педагога в профессионально-образовательной, достаточно быстро меняющейся среде. Проблематика исследования представлена в контексте моделирования стратегических долгосрочных программ развития педагогического мастерства. Но главной фигурой образовательной практики, реализующей стратегические задачи образования, является педагог, а потому и важной задачей стоит постоянное профессиональное его развитие в аспекте социальных изменений, без этого обеспечивать желаемые результаты невозможно.

На современном этапе осложняется вопрос о содержании профессионального развития: в чем развивать, какие новые педагогические навыки, компетенции приобретать, как и когда это осуществлять, на что ориентироваться в этом профессиональном развитии. Сегодня можно констатировать, что нельзя не учитывать процесс прогнозирования профессионального развития педагога. Изменения педагогического образования, а значит, и тенденций профессионального развития педагога уже происходит за счет образовательного креденциализма. В качестве примера приведем ряд требований к педагогу, которые обнаруживаем в различных источниках. Зачастую в таком перечне отсутствует преподавание отдельных дисциплин и, как следствие, профессиональное совершенствование.

Рассуждая о прогнозировании стратегических направлений профессионального развития педагога в современных условиях, нельзя обойти вопрос об ориентации образовательного процесса на реализацию концепции продуктивного обучения [1]. При организации такого обучения педагог должен обеспечивать обучающихся навыками самоопределения в образовательном и профессиональном пространстве, осуществлять педагогическое и психологическое сопровождение обучающихся в их самостоятельной деятельности, развитии мотивации и заинтересованности в образовании. Говоря о стратегических направлениях профессионального развития педагога в современных условиях, не учитывать ориентацию на продуктивное обучение уже не получится. Логично возникает вопрос: о каких компетенциях следует говорить при рассмотрении профессионального развития педагога в этих условиях? В педагогической науке до сих пор идут дискуссии о понимании компетенций и компетентностях, их видах, в том числе и для педагогической профессии.

В Новейшем словаре иностранных слов находим определение термина ««компетентность» [2]. Компетентность рассматривается как мера освоения, обобщенная способность к решению различного рода и уровня задач в той или иной области. В работах Дж. Равена [3] А.В. Растянникова [4], С.Ю. Степанова [4], Д.В. Ушакова [4] рассматриваются различные аспекты данных понятий. Мы останавливаемся на понимании компетентности как меры освоения компетенции. Рассуждая о продуктивном обучении, речь должна идти о мерах освоения особенностей организации такого обучения, что и необходимо учитывать при проектировании профессионального развития педагогов, заинтересованных таким способом организации образовательного процесса (это включает дидактические проблемы, диагностические трудности при рассмотрении способов совмещения целевых установок предметного обучения и целей на формирование компетенций, ориентации ФГОС и итоговая аттестация и др.) – здесь речь идет о прогнозировании в дидактическом аспекте.

Вопросы прогнозирования стратегических направлений профессионального развития педагога в современных условиях не так просты. Кроме поиска наиболее соответствующих современной ситуации методологических подходов, важным становится понимание тенденций, трендов развития той среды, о которой идет речь при рассуждении о системе профессионального развития. Актуальным следует назвать выделение компетенций, компетентностей, навыков будущего, различного рода грамотностей, которые меняются постоянно в современных условиях. Павел Лукша [5] например, называет в качестве навыков будущего те, которые позволяют работникам быть конкурентоспособными в будущей социально-экономической и технологической реальности. В процесс профессионального развития педагога важным сегодня становится формирование различных групп компетенций, которые должны быть интегрированы в целом во все аспекты учебного процесса.

Митио Каку в своей работе «Физика будущего» отмечает изменения, которые ожидаются в школьном образовании, а значит, – это изменения тенденций развития профессионального образования, профессионального развития педагога. Автор отмечает, что обучение не будет связано с запоминанием. Этому процессу будут способствовать технологии и технологическое сопровождение компьютерного уровня в системе интернет [6].

Такие изменения не могут не повлиять на характер мышления человека, его осмысления происходящего, на новые прогнозы, образцы, педагогического мышления, на новые образовательные парадигмы, в том числе и в управлении образовательными системами. Все это, пожалуй, следует рассматривать как вызов профессиональному развитию всего педагогического сообщества.

Сегодня в условиях постоянных изменений актуализируется прогностическая деятельность субъектов управления, которая может играть позитивную роль в развитии профессионального образования, с учетом смены преобладающего

образца педагогического мышления, который по законам культуры определяет отношение к нему самому. В своей работе А.Г. Теслинов, рассуждая о смене парадигм образования, влияющих на процессы развития образования, в том числе профессионального, говорит о значимости и проблематичности в прогностической деятельности [7]. О сложности смены мышления, принятия новых парадигм в прогнозировании тенденций развития рассуждали многие представители науки и культуры. А. Смит: «Трудность заключается не в новых идеях, а в уходе от старых, которые множатся в каждом уголке разума тех, кто был воспитан, как большинство из нас». А.Г. Теслинов, рассуждая о сложностях смены парадигм образования утверждает, что прогностическая деятельность в управлении профессиональным образованием предполагает уход от старых идей, при разработке прогнозов. В научных центрах институтов, в образовательных организациях эту функцию в какой-то степени выполняют управленческие структуры. Управленческие структуры определяют стратегию развития, пути достижения и обозначают прогнозируемые результаты, соотнося их со стратегическими направлениями развития образования в стране и кадровым обеспечением. В задачи прогнозирования стратегических направлений профессионального развития педагога входит:

– разработка и в дальнейшем адаптация стратегических целей профессионального развития педагога к изменяющимся условиям внешней среды;

– согласование оперативных планов профессионального развития педагога со стратегическим планом и потенциальными возможностями педагогических кадров и организации;

– координация интеграции оперативных планов при организации процесса профессионального развития педагога при своевременном обеспечении кадров информацией для различных уровней управления.

Рассматривая вопрос прогнозирования стратегических направлений профессионального развития педагога, нельзя не обращать внимания на тренды вузовского образования, среди, которых можно назвать национальные тренды: снижение мотивации к получению профессионального образования. Сегодня мы встречаем рассуждения о парадигмах Гумбольдсткой модели развития университета, где обозначена стратегия – исследование плюс образование; отраслевого университета, стратегия которого направлена на реализацию задач системы образования и инновационных университетов (национальные университеты, университеты инновационной экономики, которые рассматривают новации как изменение жизни). Учитывая эти и другие тренды развития образования, экономики, системы профессионального образования, должно и происходит прогнозирование стратегических направлений профессионального развития педагога, без которого невозможно движение вперед ни в одной сфере жизнедеятельности человеческого общества.

Основные подходы к процессу к прогнозирования стратегических направлений профессионального развития педагога следует адаптировать к условиям принятия новой парадигмы образования. В контексте научных дискуссий можно обнаружить различные предложения. В работе Т.Э. Дусь [8] рассматривается проблема прогнозирования основных аспектов системы профессионального образования. В работе М. Розина применительно к управленческой деятельности рассматриваются стратегии технологии гибкого менеджмента [9]. В исследовании Е.Е. Дудковской [9], Н.Н. Суртаевой [10] идет речь о стратегическом контроллинге как одном из способов управления инновационной деятельностью педагога дополнительного образования. Во многих исследованиях речь идет о применимости системного, синергетического подходов, полипарадигмального, интегративного. Все больше говорят об экосистемном подходе, антропологической повседневности, которые ориентируют рассмотрение стратегических направлений на учет современных тенденций, трендов, в центре которых стоит человек со всеми его проявлениями, ориентация на человеческий капитал, опора на человекоцентрированный подход. В зависимости от методологического подхода, который становится основанием к прогнозированию стратегических ориентиров профессионального развития педагога в современных условиях и принятия соответствующей данному подходу парадигмы, происходит становление «нового» мышления. К сожалению, при проведении педагогического поиска в области изучения мнения работающих педагогов по вопросам стратегического планирования в области профессионального развития педагога на современном этапе (опрос педагогов трех школ) мы обнаруживаем результатов, анализ которых позволяет говорить в основном о значимости для педагогов ближних задач (81% отмечают как основной для себя задачу – качественную подготовку обучающихся к итоговому контролю (ЕГЭ)), 46% педагогов – показывают озабоченность в области воспитания молодого поколения, 34% педагогов отметили, что это не их задача думать о стратегических направлениях (были такие ответы – «что скажут, то и будем делать»); интересным нам показалось, что 87% педагогов говорят о необходимости смены парадигмы управления, 63% подчеркнули о необходимости изменения характера взаимодействия в системе управления, во взаимодействии «управленец – педагог», «управленец – педагогический коллектив», 59% опрошенных назвали систему управления напоминающей характер взаимодействия военнослужащих – «приказ – исполнение без обсуждения», что не вписывается в рамки человекоцентрированного подхода. В то же время при обсуждении вопросов о содержании профессионального развития педагога в современных условиях мы увидели и прогрессивные интересы, перекликающиеся со стратегическими направлениями развития образования на современном этапе. Были выявлены такие ответы на поставленные вопросы опросного материала, затрагивающие содержание профессионального развития: знакомство с современными технологиями, сочетающими возможности ИКТ и обучения «лицом к лицу» – 73%, отмечая при этом, что от электронных средств обучения на современном этапе уйти невозможно и ненужно; изучение современных форм взаимодействия в коллективе в рамках командной работы; изучение характера социального взаимодействия субъектов образовательной среды с внешним социум – защита от агрессивного информационного потока как обучающихся, родителей, так и педагогов; обозначаются и вопросы знакомства обучающихся с особенностями трансформации профессиональной среды на современном этапе, что позволило бы педагогам более профессионально подходить к задачам профессиональной ориентации обучающихся. Среди предложений педагогов в области профессионального развития выделены и ответы, касающиеся стабильности поведения педагогов в условиях быстро меняющегося мира, конечно, и предложения методического характера, относящиеся к предметному знанию, изменению содержания преподаваемых учебных дисциплин (есть предложения по снижению теоретического уровня преподаваемых дисциплин и усилению практической направленности, и наоборот).

Обобщая проблематику вопросов, связанных с прогнозированием стратегических направлений профессионального развития педагога, следует отметить то, что данная тема раскрыта в контексте историографического анализа. Из источников, различающихся по времени возникновения и по причастности к различным образовательным парадигмам, автором получена возможность дальнейшего развития исследования профессионального становления педагога. В работе моделирование возможных вариантов профессионального развития педагога рассмотрено в условиях профессиональной образовательной среды. Стратегические целевые установки совершенствования педагогического мастерства связаны с особенностями продуктивного обучения.

Развитие профессионального становления педагога представлено как процесс с позиции стратегического долгосрочного планирования педагогической карьеры. Каждый аспект общего процесса рассмотрен с определением возможностей адаптироваться в современных условиях и с учетом потенциальных возможностей личности конкретного педагога.

В целом при рассмотрении проблемы подходов прогнозирования стратегических направлений профессионального развития педагога в современных условиях становится очевидным, что это прогнозирование (на какую бы методологическую основу оно не опиралось) должно учитывать три составляющих: стратегические линии развития образования в России, международные тенденции развития образования (цивилизационные процессы) и индивидуально-профессиональные потребности самих педагогов (персонифицированный подход). Решение стратегических задач на практическом уровне должно учитывать тенденции изменения в процессе реализации образовательных задач в условиях неопределенности, непредсказуемости, нестабильности, быстротечных изменений. Стратегические изменения профессиональной деятельности педагога дают начало появлению новых соглашений относительно будущих действий, новых стратегических направлений.

Библиографический список

1. Яновская Н.Б. Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; Т. 2, № 3: 147 – 153.
2. *Новейший словарь иностранных слов и выражений*. Москва, 2001.
3. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе*. Москва: Когнито-Центр, 2002.
4. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. *Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве*. Москва: Персэ, 2002.
5. Лукша П. Новые социальные тенденции, влияющие на современное образование. Международный проект по выявлению направлений развития передовых образовательных систем мира). *Globale ducation futures: материалы презентации*.
6. Каку М. *Физика будущего*. Москва: Альпина Нон-фикш, 2012.
7. Теслинов А.Г. *Концептуальное мышление в решении сложных и запутанных проблем*. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
8. Дусь Т.Э. К вопросу о подходах к прогнозированию развития системы непрерывного профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 5. Available at: http:// science-education.ru//article/view?id=22149
9. Розин М. *Успех без стратегии технологии гибкого менеджмента*. Москва: Альпина паблишера, 2011.
10. Дудковская Е.Е., Суртаева Н.Н. Стратегический контроллинг в основе управления инновационной деятельностью педагога дополнительного образования. *Мир науки культуры и образования*. 2021; № 1: 243 – 246.

References

1. Yanovskaya N.B. Koncepciya produktivnogo obucheniya kak osnova razvitiya lichnosti posredstvom sozdaniya refleksivno napravlennoj obrazovatel'noj sredy. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; T. 2, № 3: 147 – 153.
2. *Novejshij slovar' inostrannyh slov i vyrazhenij*. Moskva, 2001.
3. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve.* Moskva: Kognito-Centr, 2002.
4. Rastyannikov A.V., Stepanov S.Yu., Ushakov D.V. *Refleksivnoe razvitie kompetentnosti v sovmestnom tvorchestve.* Moskva: Pers`e, 2002.
5. Luksha P. Novye social'nye tendencii, vliyayuschie na sovremennoe obrazovanie. Mezhdunarodnyj proekt po vyyavleniyu napravlenij razvitiya peredovyh obrazovatel'nyh sistem mira). *Globale ducation futures: materialy prezentacii*.
6. Kaku M. *Fizika buduschego.* Moskva: Al'pina Non-fiksh, 2012.
7. Teslinov A.G. *Konceptual'noe myshlenie v reshenii slozhnyh i zaputannyh problem*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
8. Dus' T.`E. K voprosu o podhodah k prognozirovaniyu razvitiya sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 5. Available at: http:// science-education.ru//article/view?id=22149
9. Rozin M. *Uspeh bez strategii tehnologii gibkogo menedzhmenta*. Moskva: Al'pina pablishera, 2011.
10. Dudkovskaya E.E., Surtaeva N.N. Strategicheskij kontrolling v osnove upravleniya innovacionnoj deyatel'nost'yu pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya.* 2021; № 1: 243 – 246.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-266-268

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Cherkashina S.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Speech Communication, Federal State Budgetary Institution "Gzhel State University (Gzhel, Russia), E-mail: svechka8@mail.ru*
Lapshin V.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Head of Department of General Humanitarian Sciences and Mass Communications, ANO HE "Moscow International University" (Moscow, Russia), E-mail: socrab@inbox.ru*

CASE METHOD AS THE LEADING TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE. The article presents in detail the analysis of various points of view of scientists about the content of the case method, its origin and use in working with students of pedagogical specialties in the process of forming their communicative competence. The objectives, features, content and principles of using the case method in working with students are described. The criteria for evaluating the work of students when they perform cases are highlighted. A theoretical analysis of the value and advantages of the case method is carried out. Case technologies and their difference from project technology are considered. The variations of different case classifications are analyzed. It is summarized that in order to activate the training of students, the case method has significant functional capabilities, meets the needs of modern vocational education – from obtaining special knowledge and skills to the formation of communicative competence of future specialists.

Key words: **case method, case technology, students, communicative competence, training.**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
С.П. Черкашина, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: svechka8@mail.ru*
В.А. Лапшин, *канд. филос. наук, доц., зав. каф. общегуманитарных наук и массовых коммуникаций АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: socrab@inbox.ru*

КЕЙС-МЕТОД КАК ВЕДУЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье подробно представлен анализ различных точек зрения ученых о содержании кейс-метода, его возникновения и использования в работе со студентами педагогических специальностей в процессе формирования у них коммуникативной компетентности. Описаны цели, особенности, содержание и принципы применения кейс-метода в работе со студентами. Выделены критерии оценивания работы студентов при выполнении ими кейсов. Проведен теоретический анализ ценности, преимущества кейс-метода. Рассмотрены кейс-технологии и их отличие от проектной технологии. Проанализированы вариации различных классификаций кейсов. Подведен обобщающий вывод о том, что для активизации обучения студентов кейс-метод имеет значительные функциональные возможности, соответствует потребностям современного профессионального образования – от получения специальных знаний и навыков до формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: **кейс-метод, кейс-технология, студенты, коммуникативная компетентность, обучение.**

Одним из наиболее распространенных интерактивных методов обучения с использованием конкретных учебных ситуаций, тренинговых технологий деловой коммуникации, личностным развитием и формированием коммуникативных умений и навыков будущих коммуникативно компетентных специалистов можно считать кейс-метод. Кейс-метод был впервые применен в начале XX века в Гарвардской бизнес-школе. Многие ученые обратили пристальное внимание именно на данную технологию, так как кейс-метод направлен не только на усвоение конкретных знаний, формирование необходимых умений и навыков, но и на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студента [1–11].

Целью статьи является изучение возможности кейс-метода в процессе формирования коммуникативной компетентности.

Задачи статьи: рассмотреть сущность кейс-технологий, подходы к их классификации и дидактические возможности в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов.

Научная новизна статьи определяется выявлением положительных сторон внедрения кейс-метода и кейс-технологии, что позволяет повысить интерес к обучению студентов, сформировать у них коммуникативную компетентность, потребность в которой нарастает в различных сферах деятельности будущих специалистов.

Теоретическая значимость статьи проявляется в расширении знания о возможностях использования кейс-метода и кейс-технологии в образовании студентов.

Практическая значимость заключается в использования кейс-метода и кейс-технологий в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов педагогических университетов на занятиях.

Как показывает наш многолетний опыт, основными задачами применения кейс-метода в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов на занятиях выступают:

– активизация мотивационной познавательной деятельности студентов, поощрение к обработке информации, которая пригодится в будущей профессиональной деятельности;

– развитие коммуникативных умений и навыков, вербальной коммуникации, реализуется в форме диалогового взаимодействия студента с преподавателем, взаимодействия студентов в парах и микрогруппах;

– формирование навыков профессионального коммуникативного поведения в коллективе, умение анализировать характер межличностных отношений в различных ситуациях общения.

Инвариантными составляющими общения выступают следующие компоненты:

– партнеры-участники,

– конкретная жизненная ситуация,

– коммуникативная ситуация,

– практические задачи в условиях будущей профессиональной деятельности.

Вариативность решения кейсов связана с характеристиками самих составляющих – партнеров по общению, ситуаций, целей общения.

В этой связи коммуникативная компетентность предусматривает развитие умений адекватной самооценки в проблемной ситуации и в процессе ее решения. Особенностью кейс-метода является то, что он помогает не только описать

реальные события, а является единственным информационным комплексом, помогает выяснить ситуацию, поскольку содержит вопросы, которые приводят к решению поставленной задачи с помощью межличностного общения.

Этот метод идеально подходит для работы на занятиях, так как предоставляет студентам возможность развиваться, а именно:

– творчески применять полученный учебный материал,

– использовать приобретенные аналитические, практические навыки в процессе коммуникации,

– развивать общий интеллектуальный и коммуникативный потенциал в целом.

Также кейс-метод способствует развитию критической рефлексии студента, учит решать проблемы и практически их анализировать, активизирует развитие исследовательских, коммуникативных умений и навыков творческого принятия решения.

Как отмечают учёные [8; 9; 10], кейс-метод, наравне с другими интерактивными методами и технологиями в наибольшей степени способствует формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов.

При использовании кейс-метода на занятиях необходимо помнить об основных принципах данного метода:

– процессы активного сотрудничества преподавателя и студента должны быть направлены на формирование общего интеллектуального и коммуникативного потенциала будущего специалиста;

– обеспечение достаточным количеством материалов для создания кейсов в соответствии с ситуацией» [5, с. 151].

Содержание кейса может варьироваться в соответствии с целью обучения. Чаще всего используются кейсы, ориентированные на развитие и выработку у студентов навыков принятия решений. Для удобства оценки мы выделили важнейшие, по нашему мнению, критерии, по которым нужно оценивать студентов при выполнении ими кейса: способность создавать модели решения проблем; системное аналитическое и стратегическое мышление; умение применять знания по профильным дисциплинам; соблюдение правил говорения и знания терминологии, самостоятельность и инициативность; оригинальность подхода; коммуникативные умения и навыки. Студент на практике применяет приобретенный теоретический учебный материал, формирует коммуникативные умения и навыки, совершенствует оценочные навыки. Ценность кейс-метода на занятиях определяется его полифункциональностью, способностью решения поставленных задач в комплексе, возможностью актуализации полученных ранее знаний. Однако, несмотря на появление оригинальных методик деловых игр и ситуационного анализа, в высших учебных заведениях доминируют традиционные методы обучения.

Кейс-технологии – группа образовательных технологий, методов и приемов обучения, основанные для решения конкретных задач – ситуаций (кейсов). Такие технологии предусматривают самостоятельное изучение печатных и мультимедийных учебно-методических материалов, предоставляемых студенту в специальной форме (кейсе). Учёный А.П. Панфилова считает, что «сущность кейс-технологии заключается в использовании конкретных ситуаций для совместного анализа, обсуждения или выработки решений по определенному разделу дисциплины» [3, с. 96].

Учитывая то, что характерной чертой кейс-технологий является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни, анализ ситуаций может успешно использоваться для развития критического мышления, освоения иностранных языков, развития общей культуры студентов, изучение технических и даже философских дисциплин. Результат решенного кейса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего варианта в контексте поставленной проблемы.

В связи со сложностью и многообразием обоснований, названная технология обучения требует анализа ее базовых терминов: «кейс», «ситуация» или «ситуативное задание», «анализ», «анализ ситуации».

Определение «ситуации» предлагает Ю. Сурмин. Автор понимает под ситуацией некоторое состояние процесса, которое «включает в себя определенное противоречие, разрешение которого принципиально важно для деятельности людей, чье вторжение в ситуацию приводит к неоднозначности (вариативности) дальнейшего развертывания и изменения состояния от нежелательного к желаемому» [5].

Понятие «ситуативное задание» в научной теории преподавания иностранного языка и педагогики в целом довольно часто ассоциируют с понятием «кейс», позаимствованному из англоязычных методик преподавания. Возможно, причина этого сопоставления заключается в двусмысленности перевода. В английском языке «case» переводится как ситуация, случай. По этой причине понятия, указанные выше, могут рассматриваться как синонимичные. Но существуют и различия, которые можно выявить при более детальном исследовании.

Л. Лин (L. Lynn) определяет кейс как рассказ, основанный на реальных событиях, и требует внимательного изучения и анализа со стороны студентов с целью обнаружения частей проблемы и коллективной разработки стратегий ее преодоления и дальнейшего выбора и обоснования принятого решения [6].

Иначе говоря, кейс – это история из реальной жизни, изложенная с определенной учебной целью. Д. Скодт (D. Schodt) отмечает, что кейс характеризуется наличием актуальной или реальной проблемы, необходимостью выбора и, кроме того, в нем, как правило, традиционно представлен тот (или те), кого жизнь поставила перед необходимостью решения проблемы [7].

Мы констатируем, что и кейсы, и ситуативные задачи отражают ситуации, с которыми обучающимся придется столкнуться в будущей профессиональной деятельности. В практическом плане решения ситуативных задач и кейсов направлено на формирование различных общекультурных и профессиональных компетенций, в том числе иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Однако А. Панфилова указывает на «отличие ситуативного задания от кейса (или конкретной ситуации): ситуативное задание имеет более четкую постановку проблемы, ее решения сопровождается проведением расчетов, а результат подается, как правило, в виде показателей, графиков или формул»; кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, позволяющих проблеме решиться [3, с. 125].

Неоднозначность другой важной категории – «анализ ситуации» – объясняется двумя смысловыми планами рассмотрения данного термина: как «мысленное разделение ситуации на элементы и как научное исследования ситуации» [5, с. 534].

Анализ исследовательской литературы свидетельствует, что ученые в своих работах рассматривают различные причины внедрения и развития кейс-технологий при подготовке студентов бакалавров и магистров в условиях современного высшего образования. Как отмечает Ю. Сурмин, кейс-технологии имеют ряд дидактических особенностей, отличающих их от других методов обучения:

– кейс-технология – это специфическая разновидность исследовательской аналитической технологии;

– ориентация на успех выступает одной из главных движущих сил технологии, способствует формированию устойчивой положительной мотивации, приобретению познавательной активности участников;

– кейс-технологии в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов увеличения знания, обмена открытиями [5].

Анализ научной литературы и практический опыт коллег показывают, что кейс-технологии адекватны условиям, которые необходимы для подготовки к профессионально ориентированному общения, так как:

– кейсы содержат профессиональный контекст, реализуя принципы компетентностного и системного подходов, объединяя в единую систему лингвистические и профессиональные предметные знания и обеспечивая реализацию межпредметных связей;

– продуктивное взаимодействие будущих преподавателей с помощью иностранного языка при работе с кейсом – это деятельность, в которой востребованы и актуализированы знания и речевые умения специалистов соответствующей ступени обучения, в которой происходит улучшение иноязычной коммуникативной компетентности от образовательного уровня бакалавра до уровня магистра – это групповая работа, сопровождается внешним мониторингом, само- и взаимооценки, способствуя активизации мотивации успеха, социальной адаптации и выработке стиля саморегуляции;

– кейс-технологии – это специфическая коммуникативная система, в которой выделяется преподаватель-коммуникатор и студенты;

– активная позиция педагога, применяющего кейс-технологии, заключается в понимании отраслевых образовательных требований к подготовке будущего преподавателя, в изучении преференций в определении компетенций будущих потенциальных работодателей, углубленной лингвометодической подготовке и учете индивидуального стиля обучения курсантов;

– активная позиция будущего преподавателя во время обучения с помощью кейс-технологий предусматривает мотивированное, целенаправленное изучение материалов кейса, участие в обсуждении проблем, принятии решений, творчество в представлении результатов решения кейса, аргументированная защита проекта;

– ориентация на успех является одной из главных движущих сил этих технологий, что способствует формированию устойчивой положительной мотивации, повышению познавательной активности будущих преподавателей, приобретению личного опыта и преодолению психологических трудностей в общении на иностранном языке.

Обучая студентов с помощью кейсов, преподаватель предоставляет им возможность поделиться своим опытом и представлениями, а именно получать знания не только от преподавателя, но и друг от друга. Такой подход укрепляет уверенность студентов в себе и их способностях. Они учатся активно слушать друг друга и точнее выражать свои мысли на иностранном языке.

Во время учебы будущий специалист должен овладеть важным навыком – воспринимать любую информацию с профессиональной точки зрения, осмыслять ее, самостоятельно принимать решения, оценивать возможные последствия и определять оптимальные пути их реализации.

В научной педагогической литературе существует немало вариаций классификации кейсов.

В соответствии с научными трудами А. Смоляниновой, Е. Стародубцевой и Ю. Сурмина классификация кейсов может проводиться по различным признакам. Одним из критериев классификации кейсов является их дидактическая цель, при этом можно выделить: учебные кейсы, практические кейсы, научно-исследовательские кейсы.

Другую классификацию в зависимости от цели кейса предлагает Л. Козырева и разделяет кейсы на:

– иллюстративные учебные кейсы, цель которых на примере научить студентов алгоритму принятия правильного решения в конкретной ситуации;

– учебные кейсы с формулировкой проблемы: в данных кейсах расстраивается конкретная производственная ситуация в определённый период времени,

– учебные кейсы без формулировки проблемы: в них описывается гораздо более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не обнаружена, а представлена в статистических данных;

– прикладные кейсы: в них даётся описание реальных производственных ситуаций, в которых студентам предлагается найти пути выхода из нее [1].

Как показала практика, все эти виды кейсов успешно применяются, в том числе, для формирования коммуникативной компетентности.

Резюмируя вышеизложенное, сделаем вывод о том, что для активизации обучения студентов кейс-метод имеет значительные функциональные возможности, соответствует потребностям современного профессионального образования – от получения специальных знаний и навыков до формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Библиографический список

1. Козырева Л.Н. *Метод кейс-стади и его применение в процессе обучения студентов-социономов.* 2007. Available at: www.nwags.ru/files/files/407324
2. Малаева А.В. *Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2012.
3. Панфилова А.П., Сластенин В.А., Колесников И.А. *Игровое моделирование в деятельности педагога*: учебное пособие для студентоа высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
4. Рапацевич Е.С. *Современный словарь по педагогике*. Минск: Современное слово, 2004.
5. Сурмин Ю.П. *Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода.* Киев: Центр инноваций и развития, 2002.
6. Lynn Laurance E. *Teaching and Lerning with Cases.* A guidebook. Chatham House Publishers, Seven Bridgrs Press, LLC, 1999.
7. Schodt David. *An Orientation Message on Case Learning.* The Electronic Hallway. Netwark. Available at: http: www.hallway.org
8. Шумилова Е.А. *Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании.* Челябинск, 2007.
9. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2015; № 10: 98 – 103.
10. Шумилова Е.А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. *Педагогическое образование в России*. 2010; № 3: 31 – 36.
11. Давыдова Л.Н. *Система обеспечения качества образования в университете: концепция, интеграция российского и европейского опыта.* Астрахань, 2004.

References

1. Kozyreva L.N. *Metod kejs-stadi i ego primenenie v processe obucheniya studentov-socionomov.* 2007. Available at: www.nwags.ru/files/files/407324
2. Malaeva A.V. *Kejs-metod kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2012.
3. Panfilova A.P., Slastenin V.A., Kolesnikov I.A. *Igrovoe modelirovanie v deyatel'nosti pedagoga*: uchebnoe posobie dlya studentoa vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
4. Rapacevich E.S. *Sovremennyj slovar' po pedagogike.* Minsk: Sovremennoe slovo, 2004.
5. Surmin Yu.P. *Situacionnyj analiz ili anatomiya kejs-metoda.* Kiev: Centr innovacij i razvitiya, 2002.
6. Lynn Laurance E. *Teaching and Lerning with Cases.* A guidebook. Chatham House Publishers, Seven Bridgrs Press, LLC, 1999.
7. Schodt David. *An Orientation Message on Case Learning.* The Electronic Hallway. Netwark. Available at: http: www.hallway.org
8. Shumilova E.A. *Teoreticheskie aspekty social'no-kommunikativnoj kompetentnosti v vysshem professional'no-pedagogicheskom obrazovanii.* Chelyabinsk, 2007.
9. Shumilova E.A., Kovaleva A.A. Pedagogicheskie usloviya povysheniya kompetentnosti roditelej doshkol'nikov s narusheniyami rechi v inklyuzivnom obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 10: 98 – 103.
10. 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.
11. Davydova L.N. *Sistema obespecheniya kachestva obrazovaniya v universitete: koncepciya, integraciya rossijskogo i evropejskogo opyta.* Astrahan', 2004.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 37.013 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-268-271

Semenov K.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Moscow State Regional University (Moscow, Russia), E-mail: sem.kur@mail.ru*
Nikolaev M.V., *Cand. of Sciences (**Pedagogy**), senior lecturer, Moscow State Regional University (Moscow, Russia), E-mail: sem.kur@mail.ru*
Semenova A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Pedagogy and Special Education (Moscow, Russia), E-mail: sem.ami@mail.ru*

GENDER FEATURES OF CIVIC EDUCATION OF STUDENTS IN A DIGITAL SOCIETY. The article is devoted to the analysis of gender characteristics in the modern educational system and digital society. The content of the concept of "gender" is comprehended in the context of the formation of students' ideas about professional self-determination, the strategy of life in civil society. It is shown that the introduction of a gender approach in the school eliminates discrimination on any indicator and gives individuals with different genders the opportunity to realize their potential. The article shows ways to overcome gender asymmetry in a digital society, which are necessary in an era of socio-economic and cultural transformations. School practice needs significant modernization from the point of view of gender equality. The issues of civic education of the individual are considered, taking into account gender characteristics, as well as the existence of practices for gender interaction between men and women, which opens up important prospects for further cooperation. It is emphasized that the formation of civic competencies among young people in a digital society takes place on the general principles of civic education. It is noted that the modernization of education and society involves the improvement of the qualifications of teachers and the expansion of students' knowledge in matters of gender education, as well as highlighting gender issues that contribute to the dissemination of gender equality in schools in a digital society.

Key words: **pedagogical process, education of students, civil society, digital society, "gender", "gender" approach, "gender" interaction, educational potential, digitalization, socialization.**

К.Б. Семенов*, д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: sem.kur@mail.ru*
М.В. Николаев*, канд. пед. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: sem.kur@mail.ru*
А.С. Семенова*, канд. пед. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: sem.ami@mail.ru*

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

Статья посвящена анализу гендерных особенностей в современной образовательной системе и цифровом обществе. Осмыслено содержание понятия «гендер» в контексте формирования представлений учащейся молодежи о профессиональном самоопределении, стратегии жизни в гражданском обществе. Показано, что внедрение в школе гендерного подхода исключает дискриминацию по какому-либо показателю и дает возможность индивидам с разной половой принадлежностью, возможность для реализации своего потенциала. В статье показаны способы преодоления гендерной асимметрии в цифровом

обществе, которые необходимы в эпоху социально-экономических и культурологических трансформаций. В существенной модернизации нуждается школьная практика, с точки зрения гендерного равенства. Рассматриваются вопросы гражданского воспитания личности, с учетом гендерных особенностей, а также наличие практики для гендерного взаимодействия мужчин и женщин, которая открывает важные перспективы для дальнейшего сотрудничества.

Ключевые слова: **педагогический процесс, воспитание учащихся, гражданское общество, цифровое общество, «гендер», «гендерный» подход, «гендерное» взаимодействие, воспитательный потенциал.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что гендерные особенности гражданского воспитания учащихся в условиях цифрового общества России вызывают научный интерес. Ученые, педагоги, теоретики и практики пытаются найти основу для стабильной работы образовательных систем в условиях гендерного взаимодействия индивидов. Современный мир меняется, поэтому вопросы, касающиеся гендерных особенностей, приобретают особую актуальность и их принятие во внимание в ходе обучения учащихся, может дать понимание вектора дальнейшего развития образовательных систем в условиях цифрового общества [1–11]. Также в условиях цифрового общества существует проблема гендерного взаимодействия в научном мире и часто встречается слово «гендер». В образовательной системе гендерная направленность приобретает научную популярность. При наблюдении чувствуется более высокое положение мужчин в институциональных механизмах воспитания и социализации, начиная от детского сада до университетов. В Гендерной стратегии РФ указывается необходимость модернизации образовательной системы для повышения уровня и качества воспитания учащихся [7]. В статье мы поставили проблему разрешения вопросов, связанных с разносторонними обязанностями женщины, решение которых способствуют подготовке учащихся к жизни в обществе на основе равенства и справедливости, и разумное использование гендерных особенностей женщин и мужчин в формировании личности учащихся.

Целью данной статьи является социально-педагогическое определение научных аспектов использования гендерного потенциала индивида в развивающемся социуме в условиях цифровизации. Внимание направлено на выявление методологических оснований сущности «гендер», а также рассмотрение современных определений для учета гендерных особенностей в воспитании человека в цифровом обществе.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать, какие положительные гендерные особенности можно использовать в гражданском воспитании учащихся;

– определить ведущие факторы в развитии гендерной культуры и ликвидации гендерных стереотипов;

– предложить рекомендации формирования гражданских компетенций у молодежи в цифровом обществе.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования гендерных особенностей в гражданском воспитании учащихся в условиях цифрового общества с целью улучшения эффективности образовательного процесса. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний, о формах и видах гендерного взаимодействия в процессе усовершенствования образовательной системы. Практическая значимость представлена через обучение учащихся таким формам гендерного взаимодействия, которые способствуют развитию образовательной системы страны, поддержанию уровня социальной стабильности России.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (беседы с учителями, анкетирование обучаемых).

Нас больше интересует психолого-педагогические особенности гендерного фактора в воспитательном процессе. Акцент можно сделать на половом различии в общественном воспроизводстве. Одна вторая часть населения страны, занятого на производстве – это женщины. По России уровень грамотности у женщин выше, чем у мужчин, в процентном соотношении. Женщины работают в общественной сфере, и в то же время, заняты домашним трудом в семье. Поэтому, трудно переоценить роль женщины в социуме в целом. Если нет возможности для полноценного участия женщины в общественной и домашней сферах, то это может привести к нежелательным антисоциальным явлениям [11].

В настоящее время, в нашей стране гендерными вопросами занимались такие исследователи как И.С. Кон, О.М. Здравомыслова, Л.В. Штылева, Л.В. Попова, С.Г. Айвазова и другие. Авторами гендерных исследований подчеркивается тот факт, что в нашей стране происходят изменения в гендерных подходах к обучению, учитываются роли мужчин и женщин в различных сферах жизни, стираются строгие границы разделения труда. Утверждается концепция, которая предполагает развитие общества с равными гражданскими правами для всех членов социума, в том числе и семейно-брачных отношениях.

Педагогический процесс, учитывающий гендерные особенности, способствует формированию жизненной стратегии учащихся, профессиональному самоопределению. Гендерный подход в школе необходим, ввиду того, что он является показателем того, насколько женщине и мужчине дается возможность для самореализации личности [6]. Необходимо выделить важность индивидуального подхода к учащимся со стороны учителя, так как требуется учет изменений в формировании гендерных представлений.

Гендерный подход обуславливает необходимость введения воспитательных ограничений в процессе формирования личности в зависимости от пола. Это предполагает создание педагогических условий, при которых происходит раскрытие способностей девочек и мальчиков в учебно-воспитательном процессе. Поэтому считается, что гендерный подход необходим для преподавателей, занимающихся обучением и воспитанием подрастающего поколения в условиях современного цифрового общества. Соответственно, эти же учащиеся, получая квалификацию, могут повысить уровень жизнеспособности общества. Учащиеся выступают социально-психологической и творческой категорией людей, которые будут жить в цифровом обществе, будут развивать страну, культивировать в себе гражданские ценности. А это невозможно без гендерного равенства, без учета интересов и возможностей обоих полов [4].

Гендерный подход представляет собой также модели женственности и мужественности, которые определяют роль женщин и мужчин в обществе, семье и образовательной системе [9]. Процесс воспитания учащихся в цифровом обществе претерпевает определенную трансформацию, которая, в свою очередь, связана с необходимостью равноправного использования возможностей обоих полов [6]. Хотя в российском обществе провозглашены равные возможности для мужчин и женщин, но нет методов решения проблем с учетом пола. В общем возможности существуют для решения задач гендерного равенства, но нет механизмов для этого решения. Гендерный подход к процессу воспитания влияет на повышение социального статуса индивида. Воспитательные процессы в современном цифровом обществе должны преодолеть традиционные стереотипы в плане гендерных ролей для того, чтобы активизировать демократические процессы в российском социуме. В связи с этим развитие и использование гендерного подхода в школьном образовании представляется очевидным [5].

Нами осуществлен поиск научных исследований, касающихся применения гендерного подхода в педагогической деятельности учителей. Попытка поиска аспектов гендерного взаимодействия учащихся, не увенчалась успехом, так как мало исследований в этой области. Для подтверждения этого факта, то есть для исследования наличия представлений учащихся о гендерном взаимодействии мы предложили небольшую анкету.

Анкетирование было проведено среди старшеклассников в МБОУ СОШ № 5 г. Мытищи, Московской области. Участвовало 60% девочек и 40% мальчиков.

Старшеклассники видят время, в течение которого они могут реализовать гендерное взаимодействие, когда проводится классный час (24%), на уроках физической культуры (18,2%), на уроках технологии (10,1%). Это значит, что учащиеся отождествляют полоролевой подход с гендерным взаимодействием [3].

Результаты, полученные в процессе анкетирования, свидетельствуют о том, что из числа учащихся старших классов 20% не участвуют в гендерном взаимодействии, 45,7% – участвуют в гендерном взаимодействии частично и лишь 8,3% активно участвуют в гендерном взаимодействии.

Таким образом, наше анкетирование показало, что гендерное взаимодействие среди старшеклассников не развито. Нам видится необходимость повышения информационного обеспечения о гендерных проблемах для развития образовательной системы, в частности, и социума в целом. Мы исследовали проблему гендерного взаимодействия и возможности его применения в школьной практике.

Вернемся снова к вопросу о воспитании, с учетом гендерного фактора и попытаемся показать его влияние на совершенствование образовательной системы, обозначение меняющихся ценностей, норм, ориентаций учащихся в современной России в контексте цифрового общества.

Одним из наиболее влиятельных субъектов социализации учащихся являются средства массовой информации при формировании гендерных стереотипов, которые понимаются как обобщенное представление о социальных ролях мужчин и женщин, их существенных различиях и поведении, выражающихся в категориях «мужественность» и «женственность». Стереотипы представлены в виде определенных специфических поведений, которые являются раз и навсегда данными, характерными для половых признаков [2]. Гендерные различия часто определяют положение человека в обществе, профессии, целях и ценностях. Очевидно, что формирование новых ролей и стереотипов в настоящее время в большей степени зависит от образов женщин и мужчин, представленных средствами массовой информации. Средства массовой информации оказывают сильное влияние, так как без их активной деятельности невозможно изменить образовательный эффект, ценностные ориентации молодых людей и добиться массовой поддержки образовательной политики [1]. В нынешней ситуации существуют гендерные стереотипы, подпитываемые средствами массовой информации, причем основное внимание уделяется репродуктивным функциям женщин.

Главная проблема сегодня – модернизация государства и развитие цифрового общества, о чем свидетельствует обращение президента к Федеральному собранию. Для достижения этих целей понимание государством модернизации должно совпадать с пониманием общества. Исходя из результатов многочисленных опросов, регулярно проводимых Российской Академией образования, общество рассматривает социальную модернизацию как главную идею – равенство всех перед законом, обеспечение социальной справедливости, в том числе ген-

дерной справедливости. Главным предметом модернизации является само общество, как бы ни была важна технологическая модернизация. Поэтому важным направлением становиться воспитательная деятельность, с учетом гендерных особенностей, способствующих раскрытию творческого и человеческого потенциала учащейся молодежи.

Технологии личностного образования в современных условиях оправдывают необходимость гендерного подхода. Это связано с государственной молодежной политикой, модернизацией систем образования и просвещения, а также единством гражданского общества и государства. Эти технологии имеют гендерный аспект, который подразумевает расширение реальных возможностей для обоих полов [8]. *Продуктивные технологии* обучения учащихся с учетом половых признаков включают в себя такие: 1) технологии перевода ценностных ориентаций в систему убеждений, средства гендерного взаимодействия в учебном заведении и общественной организации в этом учреждении; 2) технологии формирования гендерных компетенций у учащихся; информационно-образовательные технологии.

На государственном уровне гендерный фактор должен быть включен в государственную молодежную политику. Анализ основных нормативных правовых актов государственной молодежной политики показывает, что категория гендерного подхода не учитывается при разработке законодательства. Гендерный подход в системе образования и законодательства следует рассматривать в системе как обеспечение равноправия и равенства возможностей для молодых мужчин и женщин, поскольку существует связь между подрастающим поколением, воспитанием, социализацией, гендерным образованием, а также цифровым обществом. Следовательно, качество и эффективность молодежной политики с учетом гендерных особенностей прямо пропорциональны качеству гражданского общества и связаны с ним. Образование полноправного гражданина и члена цифрового общества невозможно без учета гендерного фактора, который, в конечном счете, играет важную роль в модернизации государства [10].

Гендерное образование как основа образования формирует структуру социализации. Воспитание человека играет важную роль в развитии цифрового общества, поскольку образование является предметом трансформации цифрового общества. В результате образования возникают новые формы общества, которые способствуют формированию жизнеспособного цифрового общества. Необходимость усиления роли образования в цифровом обществе, решения проблем социализации молодежи и создания условий для осуществления образовательной деятельности указывается в послании президента Народному собранию от 26.05.2020.

Основная функция воспитания и образования сегодня заключается в создании условий для развития независимой творческой личности – саморазвивающейся, самодостаточной личности, которая отвечает за свои действия и может нести ответственность перед обществом и государством, проявляя себя как субъект социального существования. Современные требования к организации воспитания и образования и последующей социализации связаны с интенсивным поиском взаимодействия различных социальных институтов, которые могли бы объединить интеллектуальную, духовную, художественную и экономическую жизнь молодых людей в единое государственное пространство [10].

Цифровое общество нуждается в общественной поддержке для развития новой культуры, основное внимание уделяя выравниванию позиций мужчин и женщин. Участие государства в цифровом обществе подразумевает важность стратегических действий властей, способствующих возникновению цифрового гражданина как независимого фактора с собственными правами и обязанностями. В своей деятельности неправительственные организации могут способствовать развитию гражданских компетенций учащихся на основе общих принципов гражданского образования. Образование и просвещение в своих формах реализации являются основой свободной деятельности населения. Общественные организации играют важную роль в жизни государства, а их деятельность способствует реализации гендерных программ. Благодаря деятельности общественных организаций в современном женском движении активно проводятся программы гендерного лидерства, которые обучают женщин самым популярным методам лидерства. При поддержке общественных организаций также проводятся конференции, круглые столы и семинары, на которых женщины имеют возможность обмениваться опытом руководящей деятельности, методами и стратегиями проведения избирательных кампаний. Эти мероприятия помогают женщинам укрепить свою мотивацию, способствовать развитию профессиональных и коммуникационных навыков и укреплению уверенности в себе, что позволяет проводить инициативные проекты, связанные с развитием системы образования, в тесном сотрудничестве между государственными органами и общественными ассоциациями.

Модернизация системы образования возможна через реформирование базовых социальных институтов, являющихся основой общества, как образовательное учреждение и законодательная база. Основным направлением модернизации является полноценная социализация человека, с учетом гендерных особенностей, что способствует солидарности общества и равенства возможностей. Несоответствие гендерных статусов можно увидеть в процессе деятельности общественных институтов и участия граждан в общественных процессах. Статус девушек и юношей определяют статус личности, который является детерминирующим фактором, хотя в области государственной политики вопросы гендерных особенностей недостаточно четко обозначены. В российском модернизационном процессе усиливается роль личности, его воспитания и социализации. Основные направления обеспечения гендерного равноправия зависят от последовательных действий, властных и общественных структур, с акцентом на развитие индивидуальных особенностей человека [9]. Необходимость гендерного подхода к воспитанию личности в цифровом обществе является одним из необходимых условий разностороннего развития личности, в контексте модернизации образовательной системы. Нужно разработать эффективные механизмы взаимодействия гендерной и молодежной политики. Воспитание личности в условиях цифрового общества, с учетом гендерных особенностей, может быть рассмотрена как проблема равенства возможностей, исключающих формирование гендерных асимметрий и диспропорций. Кроме того, это требует создания современных образовательных сред с использованием передовых технологий и инвестиций в их развитие. Процессы образования и обучения с учетом половых признаков должны основываться на взаимодействии основных факторов общества с использованием гуманитарных технологий.

Таким образом, можно сделать выводы.

В педагогической науке и практике знания гендерных особенностей недостаточно используются. Об этом свидетельствует проведенное нами исследование в виде анкетных опросов. Учащиеся слабо ориентируются в вопросах гендерного взаимодействия. Нам думается, что причиной этого является недостаточное использование на занятиях гендерного подхода.

Гендерный подход является одним из важных условий для формирования цифрового общества для обеспечения равных прав и возможностей для молодых мужчин и женщин в образовании и накоплении опыта. В то же время средства массовой информации должны стать ведущим фактором в развитии гендерной культуры и ликвидации гендерных стереотипов. Для образования и социализации в современном цифровом обществе необходима программа гражданского образования для формирования нового типа личности – цифровых граждан.

Воспитание личности с учетом гендерных особенностей предполагает наличие практики для гендерного взаимодействия мужчин и женщин, которая открывает важные перспективы для дальнейшего сотрудничества. Формирование гражданских компетенций у молодежи в цифровом обществе происходит на общих принципах гражданского воспитания [10].

Модернизация образования и развитие общества предполагает изменения в вопросах гендерного образования через обеспечение информационным материалом, в котором будет представлена гендерная проблематика, что будет способствовать распространению в школах гендерного подхода, установлению гендерного равноправия, формированию гражданских ценностей в цифровом обществе.

Библиографический список

1. Беляев А.В. *Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 1997.
2. Бетанова С.С. Пути самоактуализации выпускника с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося на основе адаптированной образовательной программы. *Инновации. Наука. Образование*». 2021; № 25: 386 – 390.
3. Власова Е.Л. *Управление учебно-воспитательной системой развития гражданственности старших школьников.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
4. Гаязов А.С. Гражданское воспитание в новых условиях развития российской гражданственности. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сборник научных трудов, 2005.
5. Каменская Е.Н. *Гендерный подход в педагогике.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
6. Костикова И.В. Перспективы гендерного образования в России. *Высшее образование в России*. 2001; № 2: 68 – 75.
7. *Распоряжение Правительства РФ от 25 мая 2015 года № 996-р.* «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025».
8. Разенкова Н.Е., Рукавицина Е.Д. Реализация субъектно-деятельностного подхода в организации практики будущих бакалавров. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2018; № 4 (127): 33.
9. Рукавицин М.С. *Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с минимальными нарушениями слуха.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
10. Семенов К.Б., Карабашев И.А., Коломиец А.Ю. Теоретические основы гражданско-правового воспитания. *Современные проблемы психолого-педагогического образования*: материалы 4 Региональной научно-практической конференции (к 100-летию профессионального педагогического образования в Дагестане): в 5 ч. Махачкала, 2017: 195 – 201.
11. Смирнова А.В., Котлова Т.Б. Гендерные стереотипы в учебниках начальной школы. *Женщины в российском обществе*. 2001; № 3: 53 – 61.

References

1. Belyaev A.V. *Social'no-pedagogicheskie osnovy formirovaniya grazhdanstvennosti uchaschejsya molodezhi.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Stavropol', 1997.
2. Betanova S.S. Puti samoaktualizacii vypusknika s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, obuchayuschegosya na osnove adaptirovannoj obrazovatel'noj programmy. *Innovacii. Nauka. Obrazovanie*». 2021; № 25: 386 – 390.
3. Vlasova E.L. *Upravlenie uchebno-vospitatel'noj sistemoj razvitiya grazhdanstvennosti starshih shkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
4. Gayazov A.S. Grazhdanskoe vospitanie v novyh usloviyah razvitiya rossijskoj grazhdanstvennosti. *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov, 2005.
5. Kamenskaya E.N. *Gendernyj podhod v pedagogike*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
6. Kostikova I.V. Perspektivy gendernogo obrazovaniya v Rossii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2001; № 2: 68 – 75.
7. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25 maya 2015 goda № 996-r.* "Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025".
8. Razenkova N.E., Rukavicina E.D. Realizaciya sub`ektno-deyatel'nostnogo podhoda v organizacii praktiki buduschih bakalavrov. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2018; № 4 (127): 33.
9. Rukavicin M.S. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie mladshih shkol'nikov s minimal'nymi narusheniyami sluha*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
10. Semenov K.B., Karabashev I.A., Kolomiec A.Yu. Teoreticheskie osnovy grazhdansko-pravovogo vospitaniya. *Sovremennye problemy psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya*: materialy 4 Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii (k 100-letiyu professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Dagestane): v 5 ch. Mahachkala, 2017: 195 – 201.
11. Smirnova A.V., Kotlova T.B. Gendernye stereotipy v uchebnikah nachal'noj shkoly. *Zhenschiny v rossijskom obschestve*. 2001; № 3: 53 – 61.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378.14 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-271-273

Chugaeva K.M., *postgraduate, Institute of Radio Electronics and Informatics, MIREA – Russian Technological University (RTU MIREA) (Moscow, Russia), E-mail: chugaeva@mirea.ru*

PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL TERMS AND FACTORS FOR EFFECTIVE FORMATION OF STUDENTS' INFORMATIVE AND COMMUNICATIVE ADAPTABILITY IN TECHNOLOGICAL UNIVERSITY. The article considers psychological and pedagogical terms and factors, which impact the efficient formation of students' information and communication adaptability during the course of foreign language training in innovative university cluster. The author has differentiated advantages of using interactive modular technology in digital education environment of RTU MIREA. Recommendations on improving and structuring multi-level language training based on the analysis of psychological and pedagogical aspects in the professional training digital field have been also developed. The author concludes that the forced remote format of foreign language training of students allowed to diversify and expand access to digital English-language resources, thus maximally satisfying the communicative capabilities of students, involving them in an authentic foreign language environment, realizing the capabilities of digital tools and information and communication technologies.

Key words: **psychology-pedagogical terms and factors, informative and communicative adaptability, professional competence, linguistic training, digital technologies, interactive modular approach.**

К.М. Чугаева, *аспирант, Институт радиоэлектроники и информатики, МИРЭА – Российский технологический университет (РТУ МИРЭА), г. Москва, E-mail: chugaeva@mirea.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрены психолого-педагогические условия и факторы, влияющие на эффективное формирование информационно-коммуникативной адаптивности студентов в ходе иноязычной подготовки в инновационном университетском кластере. Дифференцированы преимущества использования интерактивной модульной технологии в условиях цифровизации образовательной среды в МИРЭА – Российском технологическом университете. Выработаны рекомендации по совершенствованию и структуризации разноуровневой лингвистической подготовки студентов на основе анализа психолого-педагогических аспектов в цифровом поле профессиональной подготовки. Автор делает вывод о том, что вынужденный дистанционный формат осуществления иноязычной подготовки студентов позволил диверсифицировать и расширить доступ к цифровым англоязычным ресурсам, таким образом максимально удовлетворяя коммуникативные возможности учащихся, вовлекая их в аутентичную иноязычную среду, реализуя возможности цифрового инструментария и информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: **психолого-педагогические условия и факторы, информационно-коммуникативная адаптивность, профессиональные компетенции, лингвистическая подготовка, цифровые технологии, интерактивная модульная технология.**

Актуальность проводимого исследования обусловлена тем, что в условиях цифровизации экономического и образовательного пространства Российской Федерации требования к качеству подготовки инновационных профессиональных кадров для наукоемких и высокотехнологичных отраслей неуклонно возрастают [1]. Ключевой задачей высшей школы в соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения является формирование профессиональных компетенций, которые способствуют личностному развитию и раскрытию творческого потенциала обучающегося. Интенсификация процесса подготовки будущих специалистов зависит не только от совершенствования новых форм, методов и инструментов обучения, но также и от психолого-педагогических условий и факторов, оказывающих влияние на адаптивное становление личности студентов в ходе образовательного процесса [2].

Кроме того, в условиях цифровизации образовательной среды и в связи с эпидемиологической обстановкой (COVID-19) применение адаптивных интерактивных технологий в процессе обучения стали ключевой задачей последних двух лет. 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предполагает подготовку высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями общества и государства, а также доступность, качество и открытость образовательной системы вне зависимости от физического и умственного развития обучающегося [3]. Для снижения рисков заболеваемости и показателей смертности образовательным сообществом было принято решение перейти на дистанционный или смешанный формат обучения, что не могло не сказаться на процессе адаптации студентов первого курса.

В рамках проводимого нами исследования на площадке МИРЭА – Российского технологического университета (РТУ МИРЭА), был проведен опрос среди студентов первого курса технических направлений, в котором более 74% респондентов положительно отреагировали на введение дистанционного формата обучения, 15% усомнились в эффективности такой организации учебного процесса, 11% респондентов не смогли определиться с ответом. Информационная нагрузка, с которой сталкиваются первокурсники, значительно превышает ту, которую они несли в рамках школьного обучения [4]. К информационной нагрузке добавляется психическая напряженность при адаптации к новым вузовским требованиям, в том числе и по развитию коммуникативных навыков и выстраиванию межличностных отношений. Переход на дистанционный формат обучения не обезличил влияние психофизического состояния студентов на их успеваемость. Следовательно, стоит отметить, что адаптационный процесс личности в условиях цифровизации образовательной среды нашего университета (РТУ МИРЭА) напрямую зависит от создаваемых в этой среде психолого-педагогических условий для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей учащихся [5].

Теоретические аспекты психолого-педагогических факторов, влияющих на успешность обучения студентов в вузе, представлены в работах ряда авторов (Н.В. Соловьева, В.П. Седова, О.Н. Казакова, Т.И. Каткова, Г.П. Кузина и другие). Сущность адаптивных образовательных систем, в которых психолого-педагогические факторы оказывали влияние на адаптацию личности, рассматривалась в работах В.А. Караковкого, А.В. Усовой, Т.И. Шамовой, М.М. Яковлевой,

И.Е. Торбана и др. Психолого-педагогические основы адаптации студентов к новой профессиональной деятельности (образовательной) описаны в работах Л.А. Андреевой, Л.Г. Егоровой и др. Таким образом, организация учебно-воспитательного процесса в высшей школе зависит и в некоторой степени определяется психофизическими и психологическими особенностями обучающихся.

Целью проводимой работы выступают разработка и реализация методического и технологического обеспечения, а также дидактических подходов к организации иноязычной подготовки бакалавров, с одной стороны, а с другой – определение психолого-педагогических условий и факторов, влияющих на формирование, развитие и саморазвитие информационно-коммуникативной адаптивности студентов технологического вуза. Отметим, что решение проблемы адаптации к новым условиям обучения является одной из ключевых при формировании профессиональных иноязычных компетенций студентов в высшей школе, с которой сталкивается каждый первокурсник [6]. В логике нашего исследования были поставлены и решены следующие задачи по формирования искомой информационно-коммуникативной адаптивности студентов МИРЭА – Российского технологического университета:

– проанализировать психолого-педагогические условия и факторы, воздействующие на уровень языковой подготовки бакалавров при модульной организации их аудиторной и внеаудиторной работы;

– разработать комплекс организационных мер и дидактико-методических рекомендаций в рамках реализации многоуровневых вариативных адаптивных модулей с учетом психолого-педагогического сопровождения индивидуализации иноязычных обучающих траекторий.

В ходе организации предложенного модульного обучения нами использовались следующие методы: теоретические (изучение и анализ научно-педагогической и методической литературы по предмету исследования; практические (нацеленные на применение психодиагностических методов, таких как тестирование, анкетирование и другие); метод экспертных оценок.

В ходе экспериментального исследования иноязычной подготовки по формированию информационно-коммуникативной адаптивности было доказано, что разработанный многоуровневый вариативный интерактивный адаптивный модуль позволил:

1) предоставить своевременный и открытый доступ к цифровым информационным ресурсам;

2) побудить студентов к самостоятельной работе в рамках иноязычной подготовки для совершенствования письменных и устных навыков для решения поставленных коммуникативных задач;

3) обеспечить реализацию интегрированных методологических подходов на основе цифровых инструментов и программных средств;

4) организовать непрерывный контроль качества и уровня сформированности искомой компетентности в ходе реализации разработанной адаптивной модульной технологии иноязычной подготовки бакалавров.

В ходе пандемии в РТУ МИРЭА основной платформой цифрового дистанционного обучения стала Moodle. Набор инструментов, удобство пользования интерактивным контентом, система обратной связи содействовали беспрепятственной и комфортной организации учебного процесса как в рамках аудиторных занятий, так и для самостоятельной работы студентов. Однако, стоит подчеркнуть, что лавинообразное внедрение цифровой платформы в вузе не учитывает в полной мере влияния объективных и субъективных психолого-педагогических факторов, а также условий успешного усвоения учебной программы дисциплины «Иностранный язык».

Рассмотрим процесс формирования информационно-коммуникативной адаптивности в цифровом поле лингвистической подготовки в совокупности следующих аспектов:

1. Психофизический аспект предполагает смену стереотипного школьного поведения на принятие новых требований высшего учебного заведения, формирование навыков и выработку новых привычек [7].

2. Социальный аспект сфокусирован на развитии коммуникативных навыков для взаимодействия в коллективе.

3. Психологический аспект отражает психологическую готовность студента адаптироваться к новым условиям образовательного процесса в дистанционном формате.

4. Педагогический аспект направлен на активизацию навыков самостоятельной работы, обеспечивающих последующий самоконтроль и саморазвитие [8].

В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что, организуя иноязычную подготовку на интерактивной модульной основе, необходимо учитывать психолого-педагогический аспект как значимый компонент, определяющий психологическую готовность обучающегося общаться на иностранном языке с одногруппниками и преподавателем. Способность и готовность к коммуникативному взаимодействию, умение его осуществлять позволяет сформировать у обучающихся достаточный уровень информационно-коммуникативной адаптивности, умения успешно решать сложные иноязычные коммуникативные задачи. На вопросы о самоконтроле и саморазвитии около 70% студентов утверждают, что данными навыками они обладают, около 21% усомнились в способности развить их в процессе обучения иностранному языку в предложенном формате (по ряду причин), остальные 9% затруднились ответить.

Научная новизна, проводимого нами исследования, состоит в разработке и реализации интерактивной адаптивной модели лингвистической подготовки при создании оптимальных условий цифровой профессионально-ориентированной коммуникативной среды для личностного развития продуктивного осуществления иноязычной профессиональной коммуникации.

Теоретическая значимость исследования состоит в совершенствовании компетенций студентов о видах адаптивного становления личности и инструментах адаптации в рамках лингвистической подготовки в условиях цифровизации образовательного пространства. Практическая значимость исследования главным образом отражает продуктивную реализацию разработанного адаптивного интерактивного модуля, в основе которого заложено формирование, развитие и саморазвитие профессиональных иноязычных компетенций, ориентированных на международную профессиональную деятельность, а также формирование информационно-коммуникативной адаптивности. Специалисты, обладающие необходимыми иноязычными коммуникативными умениями и навыками, а также владеющие механизмами коммуникативной адаптации в иноязычной профессионально-коммуникативной среде высоко ценятся и востребованы на рыке труда.

В качестве рекомендаций по совершенствованию иноязычной подготовки в технологическом вузе предложено создание многоуровневых вариативных интерактивных адаптивных модулей по ряду направлений подготовки бакалавров в Институте искусственного интеллекта, Институте кибербезопасности и цифровых технологий, поскольку они содействуют созданию благоприятной иноязычной коммуникативной среды, максимальной адаптации к уровню стартовой языковой подготовки студентов и индивидуализации обучения иностранному языку.

Для успешной адаптации студентов в ходе их иноязычной подготовки в МИРЭА – Российском технологическом университете были созданы следующие условия:

– проведена оценка личностных характеристик и уровень знаний каждого студента для дальнейшего построения индивидуальных траекторий обучения в ходе проведенного тестирования;

– сформированы разноуровневые группы в рамках каждого направления подготовки студентов (не более 12 человек в каждой для эффективного и комфортного иноязычного взаимодействия);

– обеспечен свободный доступ к цифровым образовательным платформам вуза и электронно-образовательным библиотекам МИРЭА;

– осуществлен текущий модульный и итоговый контроль выполняемых аудиторных и внеаудиторных работ учащихся.

По итогам проведенного исследования есть основания заключить, что вынужденный дистанционный формат осуществления иноязычной подготовки студентов МИРЭА – Российского технологического университета позволил диверсифицировать и расширить доступ к цифровым англоязычным ресурсам, таким образом максимально удовлетворяя коммуникативные возможности учащихся, вовлекая их в аутентичную иноязычную среду, реализуя возможности цифрового инструментария и информационно-коммуникационных технологий. Более того, у бакалавров сформировались информационно-поисковые компетенции, позволившие им успешно реализовывать поставленные иноязычные профессионально-коммуникативные задачи.

Библиографический список

1. Koris R., Mato-Díaz F.J., Hernández-Nanclares N. From real to virtual mobility: Erasmus students' transition to online learning amid the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal.* 2021; Vol. 20, № 4: 463 – 478.
2. Чернова Н.И., Катахова Н.В. Иноязычная профессионально-коммуникативная адаптивность студента и ее формирование в технологическом университете. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 85 – 87.
3. Castaneda L., Selwyn N. More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018; № 15: 1 – 10.
4. Kursevich D.V., Chernova N.I., Mandzhiev A.A. Cross-Cultural Challenges of a Foreign Language Quest. *Proceedings of the International Scientific 23 Conference «Far East Con» (ISCFEC 2020).* Paris: Advances in Economics, Business and Management Research. 2020; Vol. 128: 133 – 137.
5. Чернова Н.И., Катахова Н.В. Профессионально-ориентированная культура выпускника вуза как основа формирования инновационного кадрового потенциала государств. *Мир образования – образование в мире*. 2015; № 4 (60): 41 – 46.
6. Чернов А.В., Чернова Н.И. Организационно-педагогические ресурсы образовательных стандартов для формирования личности профессионала. Фундаментальные проблемы радиоэлектронного приборостроения. *Материалы Международной научно-технической конференции INTERMATIC*–2014: в 5 ч. Москва: МГТУ МИРЭА, 2014; Ч. 1: 294 – 299.

7. Шарипов Ф.В. *Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие. Москва, 2012
8. Матвеева Н.А. Механизмы реализации инновационного потенциала образовательной организации высшего образования (на примере анализа деятельности ФИП). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 221 – 224.

References

1. Koris R., Mato-Díaz F.J., Hernández-Nanclares N. From real to virtual mobility: Erasmus students' transition to online learning amid the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal.* 2021; Vol. 20, № 4: 463 – 478.
2. Chernova N.I., Katahova N.V. Inoyazychnaya professional'no-kommunikativnaya adaptivnost' studenta i ee formirovanie v tehnologicheskom universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 85 – 87.
3. Castaneda L., Selwyn N. More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018; № 15: 1 – 10.
4. Kursevich D.V., Chernova N.I., Mandzhiev A.A. Cross-Cultural Challenges of a Foreign Language Quest. *Proceedings of the International Scientific 23 Conference «Far East Con» (ISCFEC 2020).* Paris: Advances in Economics, Business and Management Research. 2020; Vol. 128: 133 – 137.
5. Chernova N.I., Katahova N.V. Professional'no-orientirovannaya kul'tura vypusknika vuza kak osnova formirovaniya innovacionnogo kadrovogo potenciala gosudarstv. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; № 4 (60): 41 – 46.
6. Chernov A.V., Chernova N.I. Organizacionno-pedagogicheskie resursy obrazovatel'nyh standartov dlya formirovaniya lichnosti professionala. Fundamental'nye problemy radio`elektronnogo priborostroeniya. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii INTERMATIC*-2014: v 5 ch. Moskva: MGTU MIR`EA, 2014; Ch. 1: 294 – 299.
7. Sharipov F.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Moskva, 2012
8. Matveeva N.A. Mehanizmy realizacii innovacionnogo potenciala obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya (na primere analiza deyatel'nosti FIP). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 221 – 224.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-273-275

Ilkevich B.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizoliator, Russia), E-mail: ilk_bv@mail.ru*
Rozhnova N.V., *postgraduate, Gzhel State University (Elektroizoliator, Russia), E-mail: n_rozhnova@mail.ru*

THE SYSTEM OF WORK ON SELF-DETERMINATION IN THE IMPLEMENTATION OF SPECIALIZED EDUCATION IN THE HUMANITIES CLASSES. The article deals with self-determination of adolescent students, an important feature of which is the presence of a conscious desire for the future. During this relatively short period of time, the student needs to make a plan – to decide what he wants to do (a professional decision) and who he wants to be (a personal or moral decision). At the same time, the student should not only be able to imagine his future broadly, but also know how to achieve his goals. When developing a system of work on self-determination in the implementation of specialized education in the humanities classes, the main features of modern high school students were taken into account, in particular, the fact of the importance of choosing a profession for people of this age category. The restraint of students associated with it, their rejection of all kinds of dreams of becoming representatives of any specialty, the peculiarities of the formation of a value system at this age are also considered.

Key words: **self-determination, professional orientation, specialized training, social success.**

Б.В. Илькевич, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: ilk_bv@mail.ru*
Н.В. Рожнова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: n_rozhnova@mail.ru*

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена самоопределению учащихся подросткового возраста, важной чертой которого является наличие осознанного стремления к будущему. За этот относительно короткий промежуток времени учащемуся необходимо составить план – решить, чем он хочет заниматься (профессиональное решение) и кем хочет быть (личное или моральное решение). При этом обучающийся должен не только уметь широко представлять свое будущее, но и знать, как достичь поставленных целей. При разработке системы работы по самоопределению при реализации обучения в классах гуманитарного профиля учитывались основные особенности современных старшеклассников, в частности факт важности выбора профессии для лиц данной возрастной категории. Рассматривались также связанные с ним сдержанность студентов, их отказ от всевозможных мечтаний о том, чтобы стать представителями любой специальности, особенности формирования системы ценностей в этом возрасте.

Ключевые слова: **самоопределение, профессиональная ориентация, профильное обучение, социальная успешность.**

Актуальность настоящего исследования объясняется тем, что существенные изменения во всех сферах жизни современного общества, связанные с его переходом на постиндустриальную ступень развития, не могли не сказаться на сфере школьного образования. Непредсказуемая динамика всех процессов, происходящих в современном социуме, падение значения одних профессий и существенное возрастание других делает как никогда важной проблему профориентации школьников [1–5].

В свою очередь, последняя является тесно связанной с рядом вопросов профилизации школьного образования на настоящем этапе его развития. Она должна способствовать подготовке членов общества, характеризующихся высокой конкурентоспособностью на современном этапе его развития [5–9].

Проблемам, связанным с построением системы самоопределения школьников при реализации профильного обучения, будет посвящена настоящая статья.

Целью настоящего исследования является разработка системы, позволяющей осуществить развитие личностных и профессиональных качеств современных старшеклассников, эффективное с точки зрения их дальнейшей адаптации и самореализации в обществе.

Поставленная цель предусматривает решение следующих задач:

– сформировать структуру работы для развития самоопределения и профессиональной ориентации для осуществления обучения на примере классов гуманитарного профиля;

– отразить результаты работы по профориентации для школьников, обучающихся в 5–7-х классах;

– рассмотреть особенности допрофильной работы для школьников 8–9-х классов;

– организовать обучение в рамках выбранного профиля среди учащихся 10–11-х классов.

Методы исследования: анализ специальной литературы, посвящённой различным вопросам, связанным с проблемами профориентации и профильного обучения в старших классах.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые вводится система работы по профессиональной ориентации, она осуществляется с учетом возрастных особенностей учащихся, преемственности в содержании, формах и методах работы в начальной, основной, средней (полной) школе.

Теоретическая значимость заключается в изучении специфики системы работы по предпрофильной подготовке учащихся 8–9-х классов, которая определяется задачами профилизации обучения на уровне ООО. Реализация перехода образования на обучение по профилю в старшем звене школы основана на преобразовании системы работы уже в основной школе, потому что от верного выбора образовательного профиля будет зависеть дальнейшее будущее учеников в профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться на занятиях по профориентационной работе с учащимися 5–7-х классов с целью создания условий для осознанного профессионального самоопределения посредством популяризации и распространения знаний в области профессий, профессиональной пригодности, профессионально важных

качеств человека и профессиональной карьеры. Она основана на субъективном восприятии профессионального мира, который приближен к перечню профессий, в которых заняты люди, находящиеся поблизости, например, родители, знакомые и др., с помощью увеличения знаний о множестве существующих профессий. Учебная и воспитательная работа построена на видах и способах организации, отвечающих требованиям определенного возрастного периода учеников.

Осуществляемые на протяжении трёх последних десятилетий реформы, затрагивающие все социальные институты, динамично меняющийся рынок труда, «открытость образования» на профессиональном уровне существенно актуализируют проблему содействия школьникам в выборе будущей профессиональной области [1–3]. Соответственно, правильный, осознанный выбор профессии имеет определяющее значение не только с точки зрения успешности выпускника в профессиональной и иных видах деятельности, но и большую значимость для дальнейшего прогрессивного социально-экономического развития нашей страны [2; 4; 5].

В этой связи не вызывает удивления тот факт, что многие учащиеся выпускных классов сосредотачивают свою активность на выборе будущей профессии. Последнее подразумевает определенную сдержанность обучающихся, отказ от разного рода мечтаний, формирование четкого понимания того, что выпускники в будущем могут стать представителями любой выбранной ими специальности.

При этом учащемуся старших классов зачастую бывает непросто разобраться в разных профессиях. В данном случае значимую роль играет тот факт, что у индивида, относящегося к соответствующей возрастной категории, отношение к различным областям профессиональной деятельности в большинстве случаев базируется на чужом опыте. О предполагаемых профессиях большинство подростков знают от своих знакомых, друзей, родственников, родителей, а равно – и средств массовой информации. Данный опыт не прошел объективного осмысления индивидом. Ещё одной тенденцией, немаловажной с точки зрения предмета настоящего исследования, является проведение подростками независимой оценки своей учебной подготовки, самочувствия, финансового благополучия в семье, а также собственных задатков и наклонностей [3; 6–10].

В связи с вышеизложенным при проведении профориентационной работы среди современных участников необходимо учитывать несколько существенных факторов (табл. 1).

В связи с темой настоящего исследования важно учитывать ориентиры, которыми руководствуются старшеклассники при выборе конкретной профессии. Действительно, в период 1980-х гг. решающую роль в данном вопросе играли такие факторы, как:

– значимость предполагаемой профессии для общества;

– личностные свойства, необходимые людей, работающих в рамках данной профессии;

– этические нормы и принципы взаимоотношений, присущие для представителей этой профессии.

Однако на данный момент на первое место выходит материальный аспект. Основополагающие ценности, к которым относится творческий подход, изучение, заинтересованность в работе не присущи большинству современных старшеклассников нового поколения [9, с. 85–86].

Определение престижа профессии для обучения либо учебного заведения, куда планирует поступать старшеклассник, целиком зависит от степени его стремлений чего-либо добиться. Наблюдается точная закономерность, отражающаяся в линии поведения школьников в старших классах: чем ближе срок поступления в вуз, тем сильнее происходит переоценка планов на жизнь, и снижается планка на уровне притязаний. Данная тенденция может быть результатом рационального осмысления своих возможностей либо является отражением слабоволия и страха перед тяжёлым решением [3; 9; 11].

Важно учитывать, что собственное определение и в профессиональном, и в субъективном плане представляет собой главное новообразование в период раннего юношества. У индивида, которого можно отнести к данной возрастной категории, происходит формирование внутренней позиции. Последняя включает самосознание как социального субъекта, осознание собственного положения в обществе. С другой стороны, именно в старшем школьном возрасте можно говорить о формировании установок на будущее, реализация которых представляется индивиду сильно отсроченной. Соответственно, применительно к лицам данной возрастной категории некоторые исследователи считают новообразованием не само самоопределение, а формирование психологической готовности к нему [4–6].

На текущий момент в образовании приоритетную позицию занимает вопрос выбора старшеклассников, на основе чего происходит подготовка профильного обучения в школах.

В свою очередь, реализация программ профильного образования актуализирует вопрос собственного определения не только для учащихся, но и педагогов. На первый план выходит реализация вопроса выбора профильного обучения, в силу чего требуется преобразовать систему и состав обучающего процесса.

Период юношества является промежуточным между подростковым периодом и зрелостью. Данный период характеризуется специфическим состоянием психики, который объясняется особым развитием в рамках социальной ситуации, так подросток проходит социализацию посредством преодоления этапов профессионального самоопределения. Ситуация выбора формируется два раза, в 9 и 11 классе, большую роль играют консультации специалистов [12–13].

Образовательная деятельность, которая связывается с обучением профессии, занимает главное место в действиях этого возрастного периода. По мнению Д.Б. Эльконина, кризис в этом возрасте заключается в разном течение образовательной системы и системы взросления [6, с. 158].

Л.И. Божович называет основным местом в жизни старшеклассника целенаправленность в будущее, формирование планов на жизнь и приоритетов за счёт субъективного собственного определения, создания плана будущего [7, с. 36].

В связи с вышеизложенным предлагаемая система работы по самоопределению и профессиональной ориентации в ходе реализации профильного обучения в классах гуманитарного профиля (с группами двух направлений: лингвистическое и историческое) включает:

– систему методологических подходов, позволяющих эффективно организовать предпрофильную и профильную подготовку старшеклассников, а равно и их профориентацию в соответствии с охарактеризованными ранее факторами;

– наличие развитой материальной базы, позволяющей эффективно осуществлять профориентационную деятельность;

– сформированность у обучающихся системы знаний, умений и навыков, связанных с выбором дальнейшей траектории их развития после выпуска;

– развитие у обучающихся комплекса способностей и личностных качеств, связанных с принятием эффективных самостоятельных реше-

Таблица 1

Факторы, влияющие на профориентацию современного школьника

№	Наименование	Характеристика
1.	Состояние рынка труда	В условиях непредсказуемой динамики большинства процессов в современном обществе часто исчезают те или иные профессии либо их значение и общественный престиж существенно редуцируются, других, напротив, – возрастает. В этой связи важной задачей школы является ориентация учащихся на выбор перспективных областей будущей профессиональной деятельности. При этом от членов педагогического коллектива требуется ненавязчивость действий и учёт потребностей рынка труда, а равно и индивидуальных особенностей учащихся [3, с. 97]
2.	Формирование у учащихся осознанного интереса к будущей профессиональной деятельности	Важной задачей современной школы является помощь учащимся в осознании того, что для них важно. Это необходимо осуществлять в несколько этапов: знакомство с содержанием профессиональной деятельности в предполагаемой области; развитие у обучающихся умения соотносить свои способности и склонности с требованиями избранной профессии; достижение соответствия познавательных и профессиональных интересов; развитие у обучающихся потребности в реализации их интересов [4; 10]
3.	Индивидуальные психолого-физиологические особенности школьников	Их учёт является необходимым при проведении профориентации. Он позволяет актуализировать возможности конкретных обучающихся, эффективно регулировать индивидуальные психофизиологические состояния в связи с задачами сохранения и укрепления здоровья, компенсировать личностные дефициты и поведенческие недостатки учащихся, развивать умения и навыки обучающихся, связанные с адаптацией к условиям современного общества
4.	Ценностные ориентации старшеклассников	При проведении профориентации важно учитывать, что основы ценностных ориентаций школьников закладываются в ходе семейного воспитания. Однако сверстники и образовательная организация также оказывают на них немалое влияние. В т.ч. важным фактором являются личностные качества классного руководителя и учителя-предметника. Высокая степень развития последних позволяет увлечь учащихся тем или иным предметом или предметной областью, конкретной формой урочной или внеурочной деятельности. Это, в свою очередь, с высокой вероятностью будет способствовать эффективному самоопределению учащихся не только в сфере выбора профессии, но и в плане развития их общей культуры и социализации [11–12]

ний, в т.ч. касающихся профессионального и жизненного самоопределения;

– формирование у обучающихся совокупности умений и навыков, связанных с осуществлением профессионального прогнозирования.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

В структуру профильного обучения входят следующие элементы обучения: основные и профильные дисциплины, элективные курсы, курсы по профилю, практические занятия, занятия в рамках факультативной работы.

Ожидаемые результаты системы работы по самоопределению и профессиональной ориентации при реализации профильного обучения в классах гуманитарного профиля (с группами двух направлений: лингвистическое и историческое) включают:

– освоение школьниками системы умений и навыков, связанных с личностным и профессиональным самоопределением;

– способности обучающихся к проявлению инициативы в вопросах, касающихся выбора будущей профессиональной области;

– освоение школьниками различных форм деятельности, связанных с установлением эффективных межличностных контактов;

– развитие у учащихся выпускных классов способности к рефлексии по поводу личностного и профессионального выбора;

– развитие у школьников важных для информационного общества навыков, позволяющих эффективно сравнивать, сопоставлять и анализировать информацию, в т.ч. касающуюся вопросов их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, поставленная нами цель по созданию системы условий для развития личности, способной к адаптации и самореализации в обществе, была успешно решена.

Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению особенностей функционирования системы по самоопределению и профессиональной ориентации при реализации профильного обучения в классах гуманитарного профиля, а также решению проблемы профилизации обучения на уровне ООО, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Данная система с высокой вероятностью позволит создать эффективную модель профессиональной ориентации старшеклассников, осваивающих образовательные программы в пространстве классов гуманитарного профиля.

Библиографический список

1. Соломин В.П., Станкевич П.В. Основные направления развития педагогического образования (предметная область «Безопасность жизнедеятельности»). *Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности:* материалы XXIV научно-практической конференции. Казань: Бук, 2020: 4 – 9.
2. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса. Педагогика развития и сотрудничества. *Известия Саратовского университета.* Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020; Т. 9, № 3 (35): 281 – 288.
3. Бахвалова С.Б., Киселева Э.М., Савельева И.В. Профориентация как фактор профессионального самоопределения *школьников. Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 96 – 99.
4. Сухарева Л.М. Профориентационная деятельность как объект педагогического исследования: ретроспективный анализ. *Вопросы территориального развития.* 2019; Выпуск 1 (46): 1 – 10.
5. Нечаев М.П., Фролова С.Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся. *Гаудеамус.* 2017; Т. 16; № 2: 9 – 16.
6. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды.* Москва: Педагогика-Пресс, 2018.
7. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности: избранные психологические труды.* Воронеж: Институт практической психологии, 2017.
8. Гужавина Н.А. Программа проекта по профориентационной работе, предпрофильной подготовке, профильному обучению учащихся. *Управление современной школой.* 2018; № 3: 4 – 8.
9. Кривцова Е.В. Проблема ценностного самоопределения личности в психологических исследованиях. *Актуальные вопросы современной науки: сборник научных трудов.* Новосибирск: Олимп, 2018: 81 – 88.
10. Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М., Молчанов С.В. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социо-когнитивные и креативные факторы. *Культурно-историческая психология.* 2019; Т. 15, № 4: 109 – 118.
11. Гаврилина А.А. Источники формирования ценностных ориентаций личности. *Психологические проблемы смысла жизни и акме.* 2021; Т. 1; № 1: 102 – 104.
12. Карпушина Л.В., Капцов А.В. *Психология ценностей российской молодежи.* Самара: Издательство СНЦ РАН, 2019.
13. Оборчан Т.П. Особенности формирования ценностно-правовых ориентаций современной учащейся молодежи. *Человек и образование.* 2021; № 3 (68): 137 – 142.

References

1. Solomin V.P., Stankevich P.V. Osnovnye napravleniya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya (predmetnaya oblast' «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»). *Fundamental'nye problemy obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti:* materialy XXIV nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Buk, 2020: 4 – 9.
2. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Metodologicheskie aspekty perehoda k novoj organizacii obrazovatel'nogo processa. Pedagogika razvitiya i sotrudnichestva. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020; T. 9, № 3 (35): 281 – 288.
3. Bahvalova S.B., Kiseleva `E.M., Savel'eva I.V. Proforientaciya kak faktor professional'nogo samoopredeleniya *shkol'nikov. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 96 – 99.
4. Suhareva L.M. Proforientacionnaya deyatel'nost' kak ob`ekt pedagogicheskogo issledovaniya: retrospektivnyj analiz. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. 2019; Vypusk 1 (46): 1 – 10.
5. Nechaev M.P., Frolova S.L. Sovremennoe osmyslenie problem proforientacii obuchayuschihsya. *Gaudeamus.* 2017; T. 16; № 2: 9 – 16.
6. `El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Pedagogika-Press, 2018.
7. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psihologicheskie trudy*. Voronezh: Institut prakticheskoj psihologii, 2017.
8. Guzhavina N.A. Programma proekta po proforientacionnoj rabote, predprofil'noj podgotovke, profil'nomu obucheniyu uchaschihsya. *Upravlenie sovremennoj shkoloj.* 2018; № 3: 4 – 8.
9. Krivcova E.V. Problema cennostnogo samoopredeleniya lichnosti v psihologicheskih issledovaniyah. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: sbornik nauchnyh trudov.* Novosibirsk: Olimp, 2018: 81 – 88.
10. Chesnokova O.B., Churbanova S.M., Molchanov S.V. Professional'noe samoopredelenie v yunosheskom vozraste kak strukturnyj komponent buduschego professionalizma: socio-kognitivnye i kreativnye faktory. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2019; T. 15, № 4: 109 – 118.
11. Gavrilina A.A. Istochniki formirovaniya cennostnyh orientacij lichnosti. *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme.* 2021; T. 1; № 1: 102 – 104.
12. Karpushina L.V., Kapcov A.V. *Psihologiya cennostej rossijskoj molodezhi.* Samara: Izdatel'stvo SNC RAN, 2019.
13. Oborchan T.P. Osobennosti formirovaniya cennostno-pravovyh orientacij sovremennoj uchaschejsya molodezhi. *Chelovek i obrazovanie.* 2021; № 3 (68): 137 – 142.

Статья поступила в редакцию 01.03.22

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-275-279

***Senokur F.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: furkansenokur@yandex.com*
***Chaplygina T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: chtatiana@mail.ru*

SENTENCE MODELS WITH THINKING ACTIVITY PREDICATES IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO TURKISH STUDENTS. The article deals with syntactic transformations of the typical situation "thinking activity of the subject directed at the object". The aim of the work is to form a fragment of interpretative paradigm of Russian sentences with predicates of thinking activity for presenting the research results to Turkish students. Considerable attention is paid to various ways of expressing thinking activity of the subject in Russian language and to the analysis of the functioning of verbs of thinking activity and their correlates in intermodel transformations. The materials in Russian language are compared with the grammatical and semantic correlates in Turkish language and difficulties for Turkish students are described. The study allows to conclude that in both Russian and Turkish the same thought can be expressed using different constructions, however, the type of their construction may differ, and the constructions may have a connotation or additional meanings. The research results can be used by teachers, as well as by foreigner students studying Russian on their own.

Key words: **thinking activity, sentence models, synonymous syntactic transformations, syntactic synonyms, functional grammatical description of language.**

***Ф. Шенокур,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: furkansenokur@yandex.com*
***Т.Е. Чаплыгина**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: chtatiana@mail.ru*

МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРЕДИКАТАМИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматриваются синтаксические трансформы типовой ситуации «мыслительное действие субъекта, направленное на объект». Целью работы является формирование фрагмента интерпретационной парадигмы русских предложений с предикатами мыслительной деятельности для представления результатов исследования в турецкой аудитории. Значительное внимание уделяется различным способам выражения мыслительного действия субъекта в русском языке, анализу особенностей функционирования глаголов мыслительного действия и их коррелятов в межмодельных трансформациях. Материалы русского языка сопоставляются с грамматическими и семантическими коррелятами в турецком языке, описываются трудности для турецкой аудитории. Представленный материал позволяет сделать вывод, что и в русском, и в турецком языке одна и та же мысль может быть выражена с помощью различных конструкций, однако тип их построения может различаться, а сами конструкции могут наделяться оттенками дополнительных значений. Материалы исследования могут быть использованы преподавателями на уроках по РКИ, а также иностранными учащимися, изучающими русский язык самостоятельно.

Ключевые слова: **мыслительное действие, модели предложений, синонимические синтаксические трансформации, синтаксические синонимы, функционально-грамматическое описание языка.**

Актуальность темы исследования обусловлена направленностью функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка не только на формирование речевых навыков, но и на развитие речевых умений учащихся, что подводит нас к синтаксической синонимии и обучению различным вариантам синонимических перефразировок при работе с иностранной аудиторией на уроках по РКИ. Известно, что абсолютная синонимия в русском языке встречается редко, но в рамках одной типовой ситуации возможные синтаксические трансформации можно представить как интерпретационную парадигму синонимических синтаксических средств выражения внеязыкового содержания. Наблюдения показывают, что в турецких вузах русский язык в основном изучается на кафедрах, выпускающих литературоведов и переводчиков, что означает особую ценность для таких специалистов знания возможностей перефразирования материала.

Цель исследования – определить и систематизировать синтаксические трансформы в рамках типовой ситуации «мыслительное действие субъекта, направленное на объект» для использования результатов исследования на уроках по РКИ в иностранной аудитории. Достижению поставленной цели сопутствует решение следующих задач: во-первых, определить лексическую базу и модели предложений для исследования; во-вторых, собрать и проанализировать языковой материал; в-третьих, сопоставить полученный материал русского языка с турецким языком и выявить их различия.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проводится системное описание способов выражения мыслительного действия в русском языке для турецких учащихся, изучающих русский язык как иностранный.

В работе применяются следующие методы исследования: метод наблюдения, метод компонентного анализа, метод семантико-синтаксического описания предложений и сопоставительный метод.

Теоретической базой исследования послужили исследования Г.А. Золотовой и М.В. Всеволодовой.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов как преподавателями на уроках по РКИ, так и иностранными учащимися при самостоятельном изучении русского языка.

В рамках функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка особое место отведено развитию речевых умений учащихся [1; 2], и при работе с иностранной аудиторией на уроках по русскому языку преподавателю важно научить студентов выражать одну и ту же мысль с помощью различных конструкций.

Для выработки эффективных способов подачи материала в иностранной аудитории важно проанализировать механизмы формирования трансформов, понять их природу. Увидеть работу данных механизмов помогает предложенное М.В. Всеволодовой представление системы членов предложения как иерархии коммуникативно значимых позиций, позволяющих актуализировать имена значимых компонентов и дезактуализировать имена коммуникативно незначимых. Позицией максимально высокого коммуникативного ранга является позиция подлежащего, и дальше по нисходящей расположены субстантивное сказуемое, дополнение, сказуемые, логические обстоятельства, характеризующие обстоятельства и определения, связки [3, с. 586–594].

Опираясь на работы Г.А. Золотовой [4; 5] и М.В. Всеволодовой [3], обратимся к особенностям интерпретационной парадигмы средств выражения типовой ситуации «мыслительное действие субъекта, направленное на объект» с целью использования результатов исследования на занятиях по РКИ в турецкой аудитории.

Семантика рассматриваемой ситуации может быть передана следующим образом: ‘агенс направляет свои мысли на объект’. В качестве предиката ядерного предложения возьмем стилистически нейтральные глаголы *думать* и *размышлять*. Типовая ситуация формируется следующими основными компонентами: 1. Агенс; 2. Мыслительное действие; 3. Объект.

Рассмотрим варианты синтаксических перефразировок исходного предложения структурной схемы SimVfNпред с расположением имени агенса в фокусе темы, а именем объекта – в фокусе ремы: *Философы думают / размышляют о предназначении человека.*

В исходном предложении имя агенса занимает позицию подлежащего, мыслительное действие – позицию сказуемого, а имя объекта – позицию дополнения.

Варианты трансформов могут быть представлены следующими моделями:

1. Предложения с описательными предикатами (далее – ОП), возможность формирования которых определяется способностью глагола образовывать отглагольное существительное. Так, из двух рассматриваемых глаголов отглагольное существительное образуется от глагола *размышлять (размышление)*, а поскольку глагол *думать* актуального отглагольного существительного не образует (существительное *думы* является устаревшим, и в данной работе его исследование не представляется целесообразным), в качестве коррелятов глагола *думать* в описательном предикате будем рассматривать существительные близкой семантики – *раздумье*, *мысль.* Агенс в таких трансформациях сохраняет позицию подлежащего, а коррелят имени действия (отглагольные существительные *размышление, раздумье* и *мысль*) здесь занимают позицию дополнения. Позицию глагольного сказуемого занимает глагол-экспликатор. Стоит также отметить, что в подобного рода конструкциях коррелят имени действия нормативно употребляется во множественном числе *(размышления, раздумья, мысли)*.

Среди конструкций без какой-либо эмоциональной окраски можно выделить ОП *вести размышления*: *В диалоге Сократ и его собеседники ведут размышления о четырёх, точнее даже пяти видах государственного устройства* (Е. Именитов).

ОП *предаваться размышлениям / раздумьям / мыслям* акцентирует интенсивность и длительность действия. Субъект на какое-то время всецело погружается в мыслительное действие: *Но супруги, вместо того чтобы в свободное от мадемуазель Виль и Айши время продолжать рассматривать гусениц и читать стихи, предались раздумьям о любви духовной и недуховной* (И. Эренбург); *Вернувшись в свой номер на Петровке, Ордынцев предается мыслям о семейной жизни, о своей любви к Кити Щербацкой* (Л. Толстой).

Употребление ОП с глаголом-экспликатором *предаваться* замечено также в контекстах, содержащих иронию, насмешку над действиями лица: *Он часто предавался размышлениям, восседая на нужнике и оправляя естественные надобности. Сам процесс этот словно бы располагал нашего героя к размышлениям на всевозможные житейские темы* (Братья Швальнеры).

Значение фазисности, а именно указание на начальную фазу и дальнейшую интенсивность интеллектуального действия, содержится в ОП *углубляться в размышления / в раздумья / в мысли, погружаться в размышления / в раздумья / в мысли, впадать в размышления / в раздумья* и *уходить в размышления / в раздумья / в мысли*. Глаголы-экспликаторы *углубляться* и *уходить* отражают активное действие субъекта, намеренное и контролируемое, в то время как глаголы *погружаться* и *впадать* указывают на меньшую зависимость от воли субъекта, неконтролируемость действия*: Зачастую, военнослужащие углубляются в размышления о смысле жизни, неоднозначности человеческого существования* (В. Герасимов, А. Малоземов, И. Алехин); *Она пока настолько не углублялась в раздумья о поэте местного институтского разлива, подражающем Есенину, чтобы решить, годится ли он на роль мужа* (Е. Здорик); *Чем дольше я углублялась в мысли о вчерашнем, тем все больше во мне росло стремление объясниться перед Хедером и доказать свою непричастность к произошедшему со Штером* (А. Новер); *В классе стояла тишина, все погрузились в размышления о случившемся несчастье* (Н. Тихоненко); *Положив кота на кресло в кабинете, Мирослава снова погрузилась в раздумья о деле своей клиентки* (Н. Антонова); *Вот были у меня сегодня гости – получилось даже неудобно: я все время уходил от них в свой кабинет и погружался в мысли о тебе* (О. Новикова); *Радость моя была столь велика, что я удивился ей и впал в размышления о ее причинах* (Р. Баллантайн, Л. Бенетт); *Тогда он вернулся на место и снова впал в раздумья о короле и ведьме* (С. Борисова); *Немногие из нас умеют жить в настоящем, многие уходят в размышления о прошлом или будущем, отчуждаясь от нашего непосредственного переживания* (М. Александрова); *По пути я так ушла в размышления о непонятных вещах, происходящих со мной в течение трех месяцев, что и не заметила, как на дороге оказалась девушка* (А. Саят); *Каждая ушла в мысли о своём доме, о своих детях и близких* (Л. Подгайская).

Таблица 1

Сочетаемость коррелятов с глаголами-экспликаторами в составе ОП

глаголы- экспликаторы / коррелаты	вести	предаваться –предаться	углубляться –углубиться	погружаться –погрузиться	впадать –впасть	уходить –уйти
раздумья	-	+	+	+	+	+
размышления	+	+	+	+	+	+
мысли	-	+	+	+	-	+

В прикладном описании языка важно указать на ограничения в употреблении языковых единиц. В частности, для корректного употребления в речи отмеченных описательных предикатов важно проанализировать сочетаемость глагольного и именного компонентов. Представим результаты анализа в табл. 1.

Материал таблицы показывает, что наиболее широкой сочетаемостью обладает существительное *размышления*. Существительные *раздумья и мысли* не образуют ОП с глаголом *вести*. Наибольшее количество ограничений отмечено у существительного *мысли,* которое не сочетается с глаголами *вести* и *впадать – впасть*.

Необходимо обратить внимание на омонимию, которая встречается в предложениях с сочетанием *вести размышления*, ср.: *Все это ведет размышления в одну сторону: На границе есть солдаты, ведущие боевую подготовку*, где представлен не ОП, а передающие причинно-следственные отношения сказуемое и дополнение.

Необходимо обратить внимание турецких учащихся, что ОП, как правило, характерны для книжного стиля, а в разговорной речи ОП употребляются редко. В турецком языке замечено две конструкции, подходящие под определение рассматриваемых ОП: *düşünceye dalmak* (буквально *«размышлению погружаться»*) и *düşünceye kapılmak* (буквально: *«размышлению поддаваться»*), которые выражают интенсивность мыслительного действия. По этой причине для будущих переводчиков и литературоведов особенно полезно описание субъективных смыслов, вносимых в русском языке разнообразными глаголами-экспликаторами.

2. Формализованные конверсивы, реализующиеся в пассивных конструкциях, где агенс понижается до позиции дополнения, а объект переходит в позицию самого высокого коммуникативного ранга – позицию подлежащего. Так как взятые за основу данного исследования глаголы *думать* и *размышлять* не являются переходными, возможности сформировать от них пассивные конструкции при такого рода трансформациях нет, однако, благодаря своему большому словообразовательному потенциалу, группа глаголов *думать* участвует в представленной парадигме с помощью глаголов *обдумывать* и *продумывать*: *Ведь мною обдумывается буквально каждое слово* (Э. Горовиц); *Нами продумывались пути развития аналитико-синтетической работы школьников при изучении морфологических категорий и лексико-грамматических разрядов глагола, в процессе которой проявляется способность выявлять существенные свойства языковых фактов* (В. Сулывдешо).

Следует обратить внимание турецких учащихся на оттенки значения тщательно планируемого действия, вносимые приставками *про-* и *об-*, т.к. в турецком языке страдательный залог глагола *düşünmek (думать)* – глагол *düşünülmek* – не имеет такого значения. Так, глагол *продумать* означает ‘думать, вникая в содержание, детально и глубоко разобраться в чем-либо’, а значение глагола *обдумать* можно передать как ‘мысленно анализировать, принимая во внимание все стороны, особенности предмета, все внешние обстоятельства’.

3. Конверсные структуры по типу формализованных конверсивов, когда изменяется направление отношений между припредикатными именами, возможны и от предложений с описательными предикатами. В данном случае происходит «позиционный обмен» между именами в позиции подлежащего и дополнения. Ср.: *Автор ведет размышления о нравственности, о накоплении или, наоборот, разбазаривании человеческого в человеке на материале реальных житейских историй* (Е. Лосото) → *Автором ведутся размышления о нравственности, о накоплении или, наоборот, разбазаривании человеческого в человеке на материале реальных житейских историй.*

Коммуникативно наиболее значимым компонентом становится действие, т.к. его коррелят (отглагольное существительное *размышления*) переходит в позицию подлежащего. Имя агенса занимает позицию дополнения, понижая свой коммуникативный ранг. Среди анализируемых в п. 1 описательных предикатов конверсные структуры возможны только с глаголом-экспликатором *вести.*

Таблица 2

Глаголы-экспликаторы и соотнесенные с ними конверсивы

глаголы-экспликаторы	конверсивы
вести	вестись
предаваться – предаться	–
углубляться – углубиться	–
погружаться – погрузиться	–
впадать – впасть	–
уходить – уйти	–

В конверсных структурах, рассмотренных в п. 2 и п. 3, встречается еще более дезактуализированный агенс, имя которого переходит в позицию обстоятельства, ср.: *Собираются научные конгрессы, на которых ведутся размышления о взаимосвязи исцеления пациентов и молитв* (К. Маят) *(=учеными ведутся размышления...).*

Стоит отметить, что в турецком языке вышеупомянутые ОП *düşünceye dalmak* и *düşünceye kapılmak* не способны к образованию конверсных структур.

4. Предложения с ОП, в которых роль экспликатора выполняет страдательное причастие. Среди анализируемых в п. 1 описательных предикатов форма страдательного причастия возможна только от глагола *погружаться (погружен, -а, -о, -ы)* (см. табл. 3). Краткие причастия *охвачен (-а, -о, -ы), объят (-а, -о, -ы), поглощен (-а, -о, -ы)* также дополняют ряд возможных образований. Имя агенса сохраняет за собой позицию подлежащего, а коррелят действия *(размышления, раздумья, мысли)* – позицию дополнения: *Когда человек погружен в размышления о причинах своих действий, он может разрушить эти причины в своем сознании и желать произвести какие-то действия* (В. Горбачев); *Артём, казалось, не слышал супругу, поскольку был полностью погружен в раздумья о смысле бытия* (Н. Коврова); *Весь путь до дома адвоката на Малом Козихинском переулке – в самом центре Москвы – он был погружен в мысли о предстоящем разговоре* (П. Баранов); *Все в стране были охвачены размышлениями о судьбах молодого государства, о направлении его развития* (С. Никольский); *В низовьях Амура он был охвачен раздумьями о будущем этой окраины России* (Н. Леонов); *Идя по коридору Смольного, Ленин охвачен мыслями о судьбе революции, о настроении народных масс* (Л. Арутюнов); *Не медля ни секунды, я взялся за соболезнующего Мессера и, пока его лётчик был ещё объят грустными размышлениями, зашёл ему в хвост и всадил очередь по левому мотору* (В. Лавриненков, Н. Беловол); *Сегодня Ефим помалкивал, чувствовал, что седок его объят раздумьями, ему не до него* (Г. Марков); *Он объят мыслями об убийстве и постоянно держит наготове нож, предназначенный для расправы не то с князем, не то с Настасьей Филипповной* (К. Леонгард); *Достоевский действительно был поглощен размышлениями о природе красоты* (В. Катасонов); *Я был охвачен и поглощен раздумьями о ней, о той прекрасной таинственной девушке с ярким лучиком души* (Е. Шамонт); *И лишь Дашенька промолчала, она уже полностью была поглощена мыслями о завтрашнем карнавале* (И. Шиповских). Стоит отметить, что такого рода конструкции наделяют мыслительный процесс оттенком интенсивности и подчеркивают его неконтролируемость со стороны агенса.

Таблица 3

Образование кратких страдательных причастий от глаголов-экспликаторов

глаголы-экспликаторы	формы кратких страдательных причастий
вести	–
предаваться – предаться	–
углубляться – углубиться	погружен, -а, -о, -ы
погружаться – погрузиться	–
впадать – впасть	–
уходить – уйти	–

В турецком языке мыслительный процесс может выражаться сочетанием существительного *düşünce (мысль)* и прилагательных *sarılı (охваченный)* и *dolu (наполненный),* которые занимают позицию сказуемого: *Filozoflar insanın varoluş amacı üzerine düşüncelerle sarılı / dolu* (буквально.: *«Философы мыслями о предназначении человека охваченный / наполненный»*).

5. Предложения с ОП, в которых коррелят действия – существительные *размышления, раздумья* и *мысли* занимают позицию подлежащего Предикативную пару с ними образует сказуемое, выраженное глаголом-экспликатором. При этом имя агенса дезактуализируется и переходит в позицию дополнения. Тем самым подчеркивается пассивность агенса, где он не контролирует свои мыслительные действия, а подчиняется им. Возможные варианты конструкций: *посещают размышления / раздумья / мысли, охватывают размышления / раздумья / мысли, овладевают мысли, приходят в голову (на ум) мысли*: *Героя посещают раз-*

мышления о противоречиях жизни (Л. Парфенов); *Сразу вспомнилось, что пока мы с Рикаром жили вместе, меня периодически посещали раздумья о малышах* (А. Вкусная); *Помолчав, добавил: – Еще меня посещают мысли о моей работе* (С. Макаров); *Генерала охватили размышления о перипетиях своей судьбы, и мысли его не были радужными* (Л. Агишева); *Вновь и вновь его охватывали раздумья о своей такой не сладкой жизни* (В. Петелин); *Поначалу, когда я слышала его имя, меня охватывали мысли о нем, и приходилось биться головой о стену, чтобы вышибить его из головы* (И. Ялом); *По дороге на бельевую фабрику, где служит Блюмфельд, им постепенно овладевают мысли о работе* (Ф. Кафка); *Когда вы уже назначили свидание, часто приходят в голову мысли о полной безнадёжности этого мероприятия, о том, что эта встреча на один раз и ни к чему хорошему не приведёт* (Р. Грэм).

Необходимо обратить внимание студентов на то, что в конструкциях рассматриваемого типа среди всех используемых существительных только существительное *мысли* может употребляться в форме ед. ч., тем самым подчеркивая важность, единственность направленности мыслительного процесса*: Внезапно ему пришла в голову мысль о жене: «Как-то она там, одна?..»* (А. Фадеев); *Быть может, происходит это потому, что именно здесь впервые меня охватила мысль о всей ненужности, жестокости, ужасном вреде и развращающем влиянии телесного наказания* (Д. Нечевин, Л. Беляева).

В турецком языке сочетание глагола-экспликатора *sarmak (охватывать)* с существительным *düşünce (мысль)* также позволяет поставить имя агенса в позицию независимого дополнения; такое сочетание соответствует русской модели. Однако при употреблении глаголов-экспликаторов *gelmek (прийти)* и *geçmek (пройти)* с существительным *düşünce (мысль)* имя агенса *filozoflar (философы)* становится частью определительного словосочетания (притяжательного изафета) *filozofların aklı (ум философов)* в качестве зависимого слова (определения), где главным словом (определяемым) становится слово *akıl (ум)*: *Filozofların aklına insanın varoluş amacı üzerine düşünceler geliyor* (буквально *«В ум философов мысли о предназначении человека приходят»*), *Filozofların aklından insanın varoluş amacı üzerine düşünceler geçiyor* (буквально: *«Через ум философов мысли о предназначении человека проходят»*).

6. Синонимические синтаксические трансформации, строящиеся по модели с типовым значением «субъект и его состояние». Имя агенса сохраняет позицию подлежащего, а коррелят имени мыслительного действия, существительное в форме «в + предл. п.», занимает позицию сказуемого. Типовое значение предложений, полученных в результате изменений на формальном уровне, можно конкретизировать следующим образом: «Субъект и его интеллектуальное состояние»: *Он в размышлениях о жизни, мы хотим разгадать ее с налету.* (И. Васильев); *Я долго была в раздумьях о форме этой вазы и остановилась на той, что больше пятидесяти лет стоит в моём доме* (Т. Бимбад); *Периодически я была в мыслях о предстоящей встрече с Ним, который обещал прилететь ко мне* (Е. Пальчевска).

При этом интеллектуальное состояние связано с внутренними мыслительными процессами, интенсивность которых может подчёркиваться местоимением *весь: Я весь в размышлениях о своем поступке* (Г. Холопов) *(=Я много размышляю, думаю только о своем поступке, ни о чем другом думать не могу)*; *Он весь был в раздумьях о последнем разговоре с женой* (В. Чуйкова); *Машина, которая моет улицы, очень тихо подкралась ко мне, пока я весь был в мыслях о моем романе* (И. Малейкин).

Необходимо обратить внимание студентов на невозможность построения конструкции **Философы в обдумывании / в продумывании*.

В турецком языке интенсивность мыслительной деятельности субъекта также может быть выражена с помощью модели, передающей состояние: *Filozoflar insanın varoluş amacı üzerine düşünceler içinde* (буквально *«Философы о предназначении человека в мыслях»)*.

7. Безличные предложения с глаголами *думаться* и *размышляться*, в которых отсутствует позиция подлежащего. Имя агенса (существительное или местоимение в форме дат. п.) дезактуализируется и занимает позицию дополнения. Действие передается глаголом в форме страдательного залога, что подчеркивает пассивность агенса, мыслительные процессы которого стимулируются внешними обстоятельствами. *Здесь мне хорошо, спокойно, здесь без страха думается о будущем, даже о смерти, думать о которой я принципиально не могу* (Н. Терентьева); *Под размеренную вибрацию трамвайного вагона мне широко размышлялось о многом в рассеянном венецейском сиянии-струении-умиротворении, однако убей не вспомнить, о чём конкретно, ибо очень скоро я грешным делом задремал на своём сиденье* (Е. Петропавловский).

Имя агенса из-за низкой коммуникативной значимости может быть опущено. Внимание говорящего в этом случае сосредоточено на «мыслительном» состоянии агенса, вызванном не его волей, а внешними обстоятельствами в конкретной ситуации: *Думается о синей калитке, о море, о Машином катере, о всей милой жизни в нашем тихом уголке* (О. Книппер); *Все время хотелось пить, и было странно, что в такие минуты размышлялось о постороннем* (А. Щупов); либо же сообщается о мыслях, которые приходят всем или большинству людей, включая говорящего, под влиянием обстоятельств: *Почему зимой думается о лете*? (Ю. Леднев); *В окружении природы думается о вечном* (И. Понарошку); *Вдали хорошо размышляется о любви* (М. Пантаев). Учащимся следует указать на наличие слов, называющих обстоятельства – каузаторы состояния. В этой роли выступают наречия и именные группы со значением места, времени, причины: *вдали, зимой, в окружении природы, под аккомпанемент*, которые представляют собой свернутые пропозиции. Эти пропозиции могут быть переданы придаточным предложением: *Когда наступает зима, думается о лете / хочется думать о лете, / приятно думать о лете*; *Когда тебя окружает природа, / когда находишься на природе, думается / хочется (тянет) думать о вечном*; *Когда находишься вдали (от любимых / от дома), хорошо размышляется о любви / хочется думать о любви.* Как можно заметить, имплицитно в данных предложениях присутствует модально-оценочный смысл, на который могут указывать оценочные наречия (*хорошо, плохо, легко, вяло*).

Подобной модели в турецком языке не замечено, по этой причине необходимо обратить внимание турецких учащихся на дательный падеж субъекта, оттенок значения и контексты, в которых оправдано употребление такого типа конструкций.

8. Предложения, строящиеся по бытийной модели с у-локализатором, где агенс понижается в ранге до второстепенного члена предложения.

При этом в позицию подлежащего, максимально актуализируясь, может подниматься:

а) коррелят действия *(мысли)*: *Точнее это был бы единственный вопрос, если бы у меня были мысли о вашей причастности к гибели Эрсана* (С. Гид).

В турецком языке подобная модель выражает мнение субъекта: *Filozofların insanın varoluş amacı üzerine düşünceleri var* (буквально *«Мысли философов о предназначении человека имеется»*), в то время как в русском языке модель используется как при выражении мнения, так и в качестве коррелята мыслительного действия.

Позицию глагольного сказуемого может занять экспликатор – пассивное причастие: «*Когда он нервничает и думает об отметке, у него мысли заняты не темой, на которую он должен ответить, а тем, что он должен получить хорошую отметку для мамы», – объясняет она* (А. Шалаева).

В конструкциях с пассивным причастием *занят* коррелят мыслительного действия *мысли* может заменяться существительными, указывающими на локализацию мыслительного действия: *ум, голова.* Конструкция приобретает вид «У кого ум занят чем-то», «У кого голова занята чем-то»: *У мужа ум был занят торговыми оборотами*; *у жены хозяйством и детьми* (К. Леонтьев); *У меня ум занят вызовами, которые нам готовит горизонт ближайших 2–5 лет* (В. Лобашев); *Это уж ваше дело, у меня сейчас голова занята в основном проблемами химии* (В. Аксенов); *Обыватель всего этого не помнит, у него голова занята другими вещами* (М. Захарова).

В турецком языке экспликатор *meşgul (занят)* не позволяет поставить существительное *düşünce* (*мысль*) в позицию подлежащего; с экспликатором *meşgul* в позиции подлежащего используется существительное *akıl*, *zihin (ум)*, становясь частью определительного словосочетания *filozofların aklı (ум философов)*: *Filozofların aklı / zihni insanın varoluş amacıyla meşgul* (бук.: *«Ум философов предназначением человека занят»*).

Существительное *düşünce (мысль)* при взаимодействии с экспликатором *meşgul (занят)* может выступать в позиции дополнения в конструкции: *Filozofların aklı / zihni insanın varoluş amacı üzerine düşüncelerle meşgul* (буквально *«Ум философов мыслями о предназначении человека занят»*, что эквивалентно русской конструкции *У философов ум занят мыслями о предназначении человека;*

б) имя объекта мысли: *И все у меня в мыслях сын*: *«Мой сын делает то. Мой сын делает это...»* (Ж. Сименон).

Имя мыслительного действия в этом случае переходит в позицию обстоятельства, понижая свой коммуникативный ранг. Таким образом, и агенс, и мыслительное действие оказываются в позиции одинаковой коммуникативной значимости – в позиции обстоятельства *(=в моих мыслях)*.

В турецком языке в данном случае имя объекта мысли *insanın varoluş amacı (предназначение человека)* занимает позицию подлежащего, имя агенса *filozoflar (философы)* становится частью определительного словосочетания *filozofların düşüncelerinde (в мыслях философов)* в качестве зависимого слова (определения), где главным словом (определяемым) становится слово *düşünce (мысль)*: *Filozofların düşüncelerinde insanın varoluş amacı var* (буквально.: *«В мыслях философов предназначение человека имеется»*).

В заключение представим рассмотренные модели как фрагмент интерпретационной парадигмы исходного предложения «Философы думают / размышляют о предназначении человека»:

1) философы ведут размышления о предназначении человека;
2) философами обдумывается предназначение человека;
3) философами ведутся размышления о предназначении человека;
4) философы погружены в размышления о предназначении человека;
5) философов охватывают размышления о предназначении человека;
6) философы в размышлениях о предназначении человека;
7) философам думается о предназначении человека;
8) а) у философов мысли о предназначении человека;
   у философов мысли заняты предназначением человека;
   б) у философов в мыслях предназначение человека.

На основе собранного языкового материала в работе систематизированы синтаксические трансформы в рамках типовой ситуации «мыслительное дей-

ствие субъекта, направленное на объект», представлен фрагмент интерпретационной парадигмы предложений данной типовой ситуации и проанализированы особенности функционирования глаголов и их коррелятов в межмодельных трансформациях.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

– анализ языкового материала показал, что важную роль играют лексика и словообразовательный потенциал глаголов мысли;

– важно также отметить соотнесенность смысла отмеченных трансформов со значением модели, в которую «упаковано» денотативное содержание, когда типовая ситуация мыслительного действия агенса передается бытийными моделями или моделями состояния;

– отмечено, что некоторые трансформации способны изменять стилистическую и экспрессивную окраску события в зависимости от цели говорящего;

– и русский, и турецкий языки позволяют выразить одну и ту же мысль с помощью различных конструкций, как совпадающих, так и различающихся между собой типом построения, а также добавляющих или убирающих оттенки дополнительных значений.

В результате доказано, что существует множество способов выражения мыслительного действия субъекта в русском языке, не все из которых полностью совпадают с привычными для турецкой аудитории правилами их родного языка.

Представленные результаты исследования будут полезны преподавателям при работе с данным материалом в турецкой аудитории как при изучении выражения мыслительного действия субъекта, так и при изучении синтаксических трансформаций в целом.

Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в формировании непосредственно методической базы для более эффективной подачи материала иностранным учащимся, изучающим русский язык.

Библиографический список

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный»). *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2001; № 6: 215 – 233.
2. *Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2018.
3. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка*. Москва: URSS. 2017.
4. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва: КомКнига, 2010.
5. Золотова Г.А. *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. Москва: Наука, 1973.
6. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru

References

1. Amiantova `E.I., Bitehtina G.A., Vsevolodova M.V., Klobukova L.P. Funkcional'no-kommunikativnaya lingvodidakticheskaya model' yazyka kak odna iz sostavlyayuschih sovremennoj lingvisticheskoj paradigmy (stanovlenie special'nosti «Russkij yazyk kak inostrannyj»). *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2001; № 6: 215 – 233.
2. *Kniga o grammatike. Dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2018.
3. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment fundamental'noj prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli yazyka*. Moskva: URSS. 2017.
4. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva: KomKniga, 2010.
5. Zolotova G.A. *Ocherk funkcional'nogo sintaksisa russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1973.
6. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 37.013.78 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-279-281

Drobysheva N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: NNDrobysheva@fa.ru*

FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF BACHELORS IN THE PERIOD OF GLOBAL INSTABILITY. The professional pedagogical community is faced with the need to drastically abandon traditional education formats and is looking for more flexible language teaching during the period of forced isolation. Practice has shown that blended learning has become a completely acceptable method of transferring and assimilating knowledge. This article describes some of the advantages that can ensure a smooth transition of educational interaction offline to online format through categorizing resource types and getting aware of the operation principles in a digital electronic educational system (CEOS). The advantages of blended learning are described, which allow universities to transfer online the process of training specialists quite easily if the need arises. Recommendations are proposed to improve the quality of hybrid forms of education and the development of foreign language competencies of learners.

Key words: **foreign language training, university students, bachelors, hybrid forms of education, conditions, specialists.**

Н.Н. Дробышева, *канд. филол. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NNDrobysheva@fa.ru*

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В ПЕРИОД ГЛОБАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ

Профессиональное педагогическое сообщество столкнулось с необходимостью резкого отказа от традиционных форм обучения и пытается найти варианты более гибкого обучения иностранному языку в период вынужденной изоляции. Практика показала, что вполне приемлемым методом передачи и усвоения знаний стало гибридное обучение. В данной статье описаны некоторые преимущества, способные обеспечить плавный переход учебного взаимодействия офлайн к онлайн-формату через четкую категоризацию типов ресурсов и понимание принципов работы цифровой электронно-образовательной системы (ЦЭОС). Описаны преимущества смешанного типа обучения, позволяющие вузам довольно легко перевести процесс подготовки специалистов в онлайн-пространство при возникновении такой необходимости. Предложены рекомендации по улучшению качества гибридных форм обучения и развитию иноязычных компетенций обучаемых.

Ключевые слова: **иноязычная подготовка, студенты вуза, бакалавры, гибридные формы обучения, условия, специалисты.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что процесс подготовки специалистов для экономики России претерпевает глобальные изменения. Министерства и ведомства, администрация вузов, ученые и педагоги-практики пытаются найти основу для стабильной работы образовательных систем и комбинировать то лучшее, что было в советской и российской высшей школе, с требованиями текущего момента (иногда жесткими и болезненными в условиях современных реалий). Мир изменился кардинально, поэтому гибридные формы обучения прочно вошли в жизнь россиян. Принятие этих реалий и использование их с пользой для дела в ходе обучения бакалавров, магистров и аспирантов, возможно, даст понимание вектора дальнейшего развития системы иноязычной подготовки специалистов XXI века.

Цель данной статьи заключается в исследовании преимуществ смешанного типа обучения языку специальности, которые можно использовать для привлечения внимания к методам изучения иностранного языка в ходе решения профессиональных вызовов современности. С необходимостью решать данные проблемы выпускники российских вузов неизбежно столкнуться и, возможно, в самом ближайшем будущем.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать, какие положительные характеристики могут быть приняты на вооружение педагогами при гибридном (или смешанном) типе обучения иностранному языку (blended learning);

– предложить рекомендации по использованию смешанного типа обучения на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования смешанного типа обучения в вузе с целью более гибкого реагирования на изменяющиеся условия во всех сферах человеческой жизни. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах и видах учебного взаимодействия в ходе подготовки специалистов для настоящего и будущего в условиях турбулентности экономических и политических процессов. Практическая значимость представлена через обучение студентов таким навыкам работы и формам взаимодействия, которые способствуют продвижению экономического курса страны, поддержанию уровня экономической стабильности и ориентации России на новый этап экономического развития.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (беседы с методистами в области преподавания иностранного языка, с преподавателями Финансового университета при Правительстве РФ, со студентами 3 курса бакалавриата данного университета, анкетирование обучаемых).

Развивая тему смешанного типа обучения, необходимо отметить, что в ее основе лежит, прежде всего, возможность удаленного доступа к знаниям в современных условиях цифровизации образовательного процесса. Российские вузы были ориентированы на внедрение цифровых инструментов еще с 2014 года, когда была одобрена Стратегия развития отрасли информационных технологий в РФ на 2014–2020 гг. и на перспективу до 2025 года. В рамках этой стратегии проводилась и проводится модернизация всей системы образования страны, начиная со школ, а также система профессиональной подготовки в средних специальных учреждениях и вузах. В качестве основной цели разработчики стратегии предложили привести образовательные программы подготовки специалистов в соответствие с нуждами цифровой экономики [3]. В 2016 г. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам был утвержден Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», [5].

Активное и массовое внедрение цифровизации в российских вузах началось с 2018 г., когда стало понятно, что пандемия COVID-19 может не оставить шансов на проведение контактных занятий в аудитории из-за риска массового заражения участников образовательного процесса. Опрос, проводимый среди студентов 3 курса Высшей школы управления Финансового университета в ходе подготовки данной статьи, показал, что около 70% респондентов голосуют за обучение онлайн, 13% сомневаются в его эффективности (т.е. высказались против), остальные 17% пока не определились, хорошо это или плохо. При этом преподаватели вуза в массе своей против перехода на формат онлайн-обучения, они считают, что онлайн занятия можно проводить только в условиях вынужденной изоляции и не более 3 месяцев. Необходимо разобраться, какие плюсы есть у смешанного типа обучения и как их можно использовать во благо.

Что может дать развитие информационных технологий в области преподавания и изучения иностранных языков для специальных/профессиональных целей (ESP / EPP) на современном этапе? Во-первых, это доступ к разнообразным ресурсам (как локальным, на родном языке, так и иностранным). Цели обучения предполагают деление информационных ресурсов на следующие категории:

1) обучающие (Rosettastone, MEL (My English Lab), iSpringOnline);
2) номинативные (электронные словари, например, Cambridge Dictionary, или словари коллокаций типа OZDIC);
3) информационные (например, SQUID, Evernote, ThinkLink);
4) поисковые (браузеры любых провайдеров);
5) демонстрационные (Prezi, Canva, S-Board);
6) моделирующие (Trello, Moodle и MoodleCloud);
7) узконаправленной практики (программы подготовки к международным экзаменам IELTS, TOEFL, GMAT и т.д.);
8) контролирующие (Google class, Online Test Pad);
9) учебно-игровые (Kahoot.it, Qiuzizz) и др.

Безусловно, педагогам можно легко затеряться в этом потоке информационно-образовательных ресурсов, поэтому необходимо их умелое сочетание, грамотное моделирование учебно-развивающей деятельности, эффективное использование разнообразных цифровых данных и их интегрирование в методику преподавания [1]. Не менее важная задача – умение оценивать тип аутентичного контента (интралингвистический и экстралингвистический) [2] всех электронных информационно-образовательных ресурсов на предмет их достоверности, актуальности, социально-практической и личностной значимости для студентов.

Цифровая электронно-образовательная система (ЦЭОС) способна не только формировать и на постоянной основе поддерживать контакты между участниками образовательного поля (преподавателями, студентами и администрацией вуза), но и позволяет достичь значимых в обучении результатов благодаря тому, что по сути своей доступна и персонализирована [4]. Образовательные стандарты нового поколения предъявляют четкие требования к ЦЭОС любого университета, а именно: доступ учащихся к учебным планам и рабочим программам дисциплин, которые они изучают, а также к электронным образовательным ресурсам, разработанным департаментами и кафедрами: учебникам и учебным пособиям, сборникам для самостоятельной подготовки, материалам практических и курсовых работ. Главную роль в предоставлении такого доступа играет информационно-образовательный портал вуза [6]. Электронно-библиотечный комплекс активно работает и постоянно расширяет базу научной, научно-популярной и учебной литературы на родном языке и на изучаемых в университете иностранных языках.

Каковы же основные преимущества смешанного типа обучения, когда образовательное учреждение может легко вывести студентов и весь процесс подготовки специалистов в онлайн-пространство и также легко – в офлайн?

1. Гибкость образовательного процесса. Именно она дает возможность задействовать любое количество преподавателей (в том числе, приглашенных) и обучаемых.

2. Лабильность процесса, который не привязан к месту проведения занятий. Это помогает снижать издержки на содержание аудиторного фонда, коммунальные платежи и т.д.

3. Открытость. При должном уровне развития онлайн-прокторинга студенту почти невозможно списать, предвзятость сводится на нет, т.к. компьютер – самый независимый экзаменатор. Кроме того, большим достоинством онлайн-обучения можно считать возможность получения обратной связи на постоянной основе от студента к преподавателю и наоборот. Это дает чувство поддержки, особенно значимое и ценное в условиях вынужденной изоляции.

4. Индивидуальный подход к преподаванию дисциплины, который очень сложно использовать, когда вся группа находится в аудитории, при этом уровень владения иностранным языком у студентов разный. Преподаватель, обучающий в дистанционной форме, может варьировать темп и объем предлагаемого каждому учащемуся учебного материала, опираясь на данные тестирования, семестровой аттестации, а также свои эмпирические наблюдения.

5. Комбинированный формат моделей позволяет каждому студенту развивать и улучшать именно то направление, которое ему интересно и которое будет востребовано на рынке труда. В условиях необходимости постоянного переобучения и активизации полученных навыков (reskilling) встает вопрос о резком изменении используемых баз данных, технологий, профессиональных знаний (know-how). Проведенные опросы показывают, что более 50% работникам через 3–5 лет понадобится переобучение [7]. Это еще раз доказывает состоятельность онлайн-обучения в срезе индивидуализации процесса освоения профессии в теории, которую обеспечивает вуз.

6. Развитие личностных качеств студентов. Это преимущество можно и должно использовать при планировании смешанного типа обучения. К ним относятся:

– активизация самостоятельности студентов. Главное – научить обучаемых эффективно распоряжаться своим временем, уметь планировать, четко понимать, что самодисциплина – залог успешного освоения программы любой дисциплины.

– повышение мотивации обучаемых. В этой связи можно разрешить им использовать любые гаджеты и сервисы, повышая таким образом интерес к интерактивным формам накопления знаний. В вебинарах, дискуссиях на разнообразных образовательных и профессиональных форумах, курсах для студентов 1–3 года обучения и программах повышения квалификации, которые могут быть интересны студентам 4 курса и магистратуры, можно участвовать, не выпуская планшет или смартфон из рук.

7. Возможность совмещать работу и учебу в вузе, которую дает студенту онлайн-обучение. С одной стороны, существует опасность пропуска занятий из-за плотного графика работы, с другой стороны, работа позволяет студенту более четко понимать материал, который ему преподают в вузе, быть в гуще профессиональной жизни, ее проблем, понимания сути.

Перечисленные преимущества можно отразить в виде рекомендаций по улучшению качества гибридных форм обучения и развитию иноязычных компетенций.

Во-первых, речь идет о создании информационного поля каждого вуза, которое должно быть представлено:

– официальным сайтом и информационно-образовательным порталом или системой дистанционного обучения),

– социальной сетью вуза SNS (Social Networking Services), где формируются группы для обсуждения текущих новостей, поиска решений насущных проблем, размещается реклама для абитуриентов и профессионалов, желающих повысить свой уровень знаний или пройти повышение квалификации/переподготовку;

– IT-решениями, включающими в себя обучение проектной деятельности, навыкам работы в команде, использованию информационных технологий.

Во-вторых, вузу необходимо обеспечить всем участникам образовательного процесса свободный доступ к иноязычным источникам профессиональной инфор-

мации из любой точки (на территории вуза, из дома и т.д.). Это не только поможет развитию языковых способностей студентов, но и позволит всем желающим практиковать так называемый Lifelong learning – обучение в течение всей жизни.

В-третьих, нужно обеспечить приемлемый уровень владения программным обеспечением всеми участниками образовательного процесса и знание продуктов, предлагаемых образовательными платформами. Педагогам следует развиваться не только в области методики преподавания иностранного языка, но и понимать проблемы субъективного уровня студентов (особенности развития памяти, внимания и речевых механизмов, а также содержание и уровень развития мотивации к изучению иностранного языка, личностные характеристики обучаемых) и оказывать им помощь в подборе наиболее оптимальных подходов и техник в ходе иноязычной подготовки [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что смешанный тип обучения позволяет взять лучшее из онлайн- и офлайн-форматов, избавиться от их недостатков, достичь синергии. Главное, что позволяет сделать ЦЭОС, – это максимально погрузить человека в языковую среду, при этом обучение становится более комфортным и эффективным. Средства массовой информации и разнообразные источники профессиональных знаний аутентичного характера, проекты и современные технологии могут использоваться в ходе подготовки специалистов будущего, но их отбор должен быть построен на основе использования критического мышления. Образовательные платформы и отдельные онлайн-программы, пригодные для активизации языковых навыков обучаемых в формате гибридного обучения (онлайн и офлайн), следует разрабатывать с учетом рекомендаций практикующих педагогов.

Библиографический список

1. Арипова М.А. Использование информационных технологий в процессе изучения иностранного языка. *Евразийский союз ученых*. 2020; № 1-7 (70): 50 – 51.
2. Валиахметова Л.В., Звягинцева Е.П. Использование аутентичных текстов в профессионально ориентированной подготовке студентов как обязательный элемент лингводидактики. *Инновации в образовании*. 2021; № 12: 76 – 84.
3. *Закон об образовании*. Available at: http://zakon-ob-obrazovanii.ru
4. Набокова Л.С., Рогачева Ю.С. Цифровая образовательная среда в условиях пандемии: интенции студенческой аудитории. *Профессиональное образование в современном мире*. 2020; Т. 10, № 3: 4041 – 4052.
5. *Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
6. Чистякова Н.С. Модель организации обучения на базе информационно-образовательного портала. *Аллея науки*. 2017; Т. 2, № 16: 915 – 918.
7. *The Future of Jobs Report.* Available at: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs
8. Соколова Н.И. Анализ использования открытых электронных ресурсов в преподавании иностранного языка у студентов экономических специальностей вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 245 – 247.

References

1. Aripova M.A. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2020; № 1-7 (70): 50 – 51.
2. Valiahmetova L.V., Zvyaginceva E.P. Ispol'zovanie autentichnyh tekstov v professional'no orientirovannoj podgotovke studentov kak obyazatel'nyj `element lingvodidaktiki. *Innovacii v obrazovanii*. 2021; № 12: 76 – 84.
3. *Zakon ob obrazovanii*. Available at: http://zakon-ob-obrazovanii.ru
4. Nabokova L.S., Rogacheva Yu.S. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda v usloviyah pandemii: intencii studencheskoj auditorii. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2020; T. 10, № 3: 4041 – 4052.
5. *Pasport prioritetnogo proekta "Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v RF"*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
6. Chistyakova N.S. Model' organizacii obucheniya na baze informacionno-obrazovatel'nogo portala. *Alleya nauki*. 2017; T. 2, № 16: 915 – 918.
7. *The Future of Jobs Report.* Available at: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs
8. Sokolova N.I. Analiz ispol'zovaniya otkrytyh `elektronnyh resursov v prepodavanii inostrannogo yazyka u studentov `ekonomicheskih special'nostej vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 245 – 247.

Статья поступила в редакцию 06.03.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-281-284

***Gao Tian,** postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: larrygaugh2014@gmail.com*

METHODOLOGICAL BASES FOR STUDYING METAPHORICAL MODELS OF THE CONCEPT OF PATRIOTISM IN THE CHINESE AUDIENCE. The article presents an analysis of the methodological bases for studying metaphorical models of the concept of patriotism in the Chinese community. The study of Russian as a foreign language (RFL) by Chinese students of philology presupposes the possession of a large vocabulary – a lexical minimum corresponding to the certification of the third level. The main aim of this research is to develop methodological bases for teaching Chinese philology students, developing their skills and abilities in understanding and using metaphorical models on the example of the concept of patriotism. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time the methodological foundations are formulated in teaching the Chinese students Russian as a foreign language through the understanding of metaphorical models of the concept of patriotism. After testing the author's program in the course of a ascertaining experiment among Chinese philology students, typical mistakes and difficulties in mastering educational material from foreign speakers are revealed, and based on the results obtained, changes are made to the author's program, test tasks are developed for final control. The practical significance of the researching is concerned with author's contribution in the studying of Russian as a foreign language. Presented article contains theoretical materials, exercises for independent work and test tasks and helps to improve the skills of the Chinese audience in mastering the ambiguity of the basic concepts of the Russian language through the study of their metaphorical models.

Key words: **concept of patriotism, methods of teaching Russian as a foreign language, metaphorical models, ascertaining experiment.**

***Гао Тянь**, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: larrygaugh2014@gmail.com*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена анализу методических основ изучения метафорических моделей концепта «патриотизм» в китайской аудитории. Актуальность исследования обусловлена формированием инофонов в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в поликультурную языковую личность. Изучение русского языка как иностранного китайскими студентами-филологами предполагает владение большим словарным запасом – лексическим минимумом, соответствующим сертификационному уровню ТРКИ-3. Цель исследования – разработка методических основ обучения китайских студентов-филологов, выработка у них навыков и умений в понимании и использовании метафорических моделей на примере концепта «патриотизм». Научная новизна исследования связана с тем, что впервые сформулированы методические основы в обучении китайской аудитории русскому языку как иностранному через понимание метафорических моделей концепта патриотизм. После апробирования авторской программы РКИ в ходе констатирующего эксперимента среди китайских студентов-филологов были выявлены типичные ошибки и трудности в усвоении учебного материала у инофонов, и на основе полученных результатов внесены изменения в авторскую программу, разработаны тестовые задания для проведения итогового контроля. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная авторская программа РКИ, содержащая теоретические материалы, упражнения для самостоятельной работы и тестовые задания, способствует совершенствованию навыков китайской аудитории в усвоении многозначности базовых концептов русского языка через изучение их метафорических моделей.

Ключевые слова: **концепт патриотизм, методика преподавания РКИ, метафорические модели, констатирующий эксперимент.**

Изучение русского языка как иностранного предполагает владение большим словарным запасом – соответствующим лексическим минимумом, определенными образовательными стандартами в Государственной системе тестирования иностранных граждан по русскому языку (ТРКИ) [1]. В нашем случае речь идет о третьем уровне (продвинутом), который рассчитан на инофонов филологического профиля, способных работать впоследствии в русскоязычном коллективе [2, с. 58]. Это, в свою очередь, предполагает более глубокое «погружение» китайских студентов-филологов в русскую культуру, формирование полиязыковой личности, имеющей соответствующие компетенции. Свой вклад в этот процесс может внести изучение метафорических моделей базовых концептов, одним из которых является концепт «патриотизм».

Цель исследования – разработка методических основ обучения китайских студентов-филологов (ТРКИ-3), выработка у них навыков и умений в понимании и использовании метафорических моделей на примере концепта «патриотизм».

Для ее реализации были поставлены следующие задачи:

– изучить теорию методики преподавания РКИ;

– выявить лингводидактические аспекты изучения метафорических моделей концепта «патриотизм»;

– провести констатирующий эксперимент для апробации авторской программы РКИ;

– определить основные методические направления в развитии у китайской аудитории навыков и умений в классификации метафорических моделей концепта «патриотизм».

Научная новизна исследования определяется тем, что впервые сформулированы методические основы в обучении китайской аудитории русскому языку как иностранному через понимание метафорических моделей концепта «патриотизм». После проведения констатирующего эксперимента в китайской аудитории на предмет апробации разработанной автором программы РКИ были выявлены типичные ошибки и трудности в усвоении учебного материала у инофонов, и на основе полученных результатов внесены изменения в авторскую программу, разработаны контрольные тестовые задания.

Материалом исследования стали аутентичные тексты российских газет и тексты сайтов официальных китайских газет, в которых были выявлены метафорические модели как примеры для дальнейшей классификации в упражнениях для самостоятельной работы и в тестовых заданиях итогового контроля усвоения учебного материала.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная авторская программа РКИ, содержащая теоретические материалы, упражнения для самостоятельной работы и тестовые задания, способствует совершенствованию навыков китайской аудитории в усвоении многозначности базовых концептов русского языка через изучение их метафорических моделей.

Теоретические аспекты методики преподавания РКИ

При обучении русскому языку как иностранному особое значение имеет приобретение навыков и овладение языковой, речевой и коммуникативной компетенциями [3, с. 5]. Именно сформированные навыки, с методической точки зрения, представляют существенный компонент. Обучение РКИ способствует не только формированию навыков и умений, но и позволяет погрузиться иностранным учащимся в иную культуру. Учет культурной составляющей важен, по мнению китайских исследователей, так как язык и культуры взаимосвязаны, и это позволяет повысить уровень усвоения самого русского языка [4, с. 34], а также способствует формированию русской языковой личности у китайских студентов [5, с. 55].

Анализ методических рекомендаций и разработок обучения русскому языку как иностранному показал, что исследователи на первый план выдвигают коммуникативную составляющую в процессе постижения инофонами русского языка, которая варьируется в зависимости от уровня усвоения языка [6, с. 29], и представляет собой еще один способ проявления их речевой деятельности [7, с. 68]. Важность коммуникативности обусловлена тем, что она не является линейным процессом и позволяет осуществлять отбор учебного материала не в строгой последовательности усвоения языка, а применительно к конкретным жизненным ситуациям [8, с. 13, 19].

Это, в свою очередь, ставит вопрос о хорошо развитой лингвометодической и поликультурной компетенции у самих преподавателей РКИ [7, с. 68]. Причем учет национальных особенностей языка инофонов становится определяющим при отборе учебного материала не в качестве сопоставления, а в случае сложных языковых явлений для инофонов [9, с. 34].

В теории выделяют девять основных методов обучения РКИ: «грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, когнитивный, аудиолингвальный, структуральный, аудиовизуальный, трансформационный, сознательно-практический, коммуникативный» [6, с. 32]. Для нас интерес представляют сознательно-практический и коммуникативный, которые, в принципе, взаимосвязаны и предполагают функциональный подход при отборе материала и учет родного языка в ходе обучения. Когнитивная составляющая процесса обучения РКИ позволяет «видеть» языковые явления русского языка инофонами с позиций носителей другого языка и одновременно овладевать им на базе материала, в процессе отбора которого они также принимают участие, сознательно принимая или отвергая его как таковой [10, с. 54]. Функционально-коммуникативные методы обучения способствуют развитию второй языковой личности у китайских инофонов [11, с. 166].

Таким образом, в ходе работы нами использовался коммуникативно-когнитивный подход, который, согласно И.Б. Игнатовой, является наиболее оптимальным, так как способствует более глубокому пониманию русской языковой картины мира, что позволяет китайским студентам-филологам осуществить выход уже на «лингвокогнитивный (тезаурусный) уровень усвоения языка» [12, с. 71], то есть перейти на третий уровень (ТРКИ-3). Одновременно обучение РКИ базируется и на лингвокультурологической позиции, что обусловлено ее связью с рядом понятий: «язык», «культура», «межкультурная коммуникация» [13, с. 17]. Последняя требует наличия сформированности определенной коммуникативной компетенции, «от которой непосредственно зависит успешное участие иностранцев в межкультурной коммуникации, напрямую связано с овладением ими кодами культуры» [14, с. 144].

Методические основы изучения метафорических моделей концепта «патриотизм»

В разработанной автором учебной программе «Лингвометодические аспекты изучения ключевых концептов русской культуры в китайской аудитории (на примере концептуального поля «РОДИНА»)» отдельное внимание отводится изучению метафорических моделей в русском политическом дискурсе концепта «патриотизм» на основе разработанных упражнений для самостоятельной работы по текстам российских СМИ («Независимая газета», «Новая газета», газета «Советская Россия» и газета «Завтра»). Учитывалась также и специфика китайской лингвокультуры: были проанализированы сайты национальных китайских СМИ («Жэньминь жибао», «Гуанмин жибао», журнал «Цюши» и агентство «Синьхуа»), где были выявлены и классифицированы соответствующие метафорические модели.

Для того чтобы выяснить, насколько авторская система упражнений понятна китайским студентам, был проведен констатирующий эксперимент среди магистрантов филологического факультета МГУ и на кафедре русского языка Института международных переводов государственного университета имени Сунь Ятсена (провинция Гуандун, КНР), в котором приняли участие 30 студентов-филологов, обучающихся на втором курсе магистратуры.

Данный метод позволяет определить исходные данные об уровне знаний студентов, выявить типичные ошибки [15, с. 116], а полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты вносят коррективы в авторскую учебную программу РКИ. Эксперимент проходил в несколько этапов:

– презентация учебного материала (две лекции);

– усвоение учебного материала (три семинарских занятия);

– выявление проблем, корректировка системы упражнений, контроль усвоения учебного материала, разработка тестовых заданий.

Выбранный ход проведения констатирующего эксперимента обусловлен несколькими причинами. Во-первых, чтение лекций дает общие теоретические представления инофонам. Во-вторых, проведение нескольких семинарских занятий позволяет преподавателю не только выявить исходные данные об уровне знаний у китайских студентов-филологов, но и развивать их коммуникативную компетенцию.

Разработанные автором упражнения для самостоятельной работы на базе текстов российских газет позволили определить уровень усвоения китайскими студентами теоретического материала, с одной стороны. С другой, при обсуждении упражнений были выявлены основные трудности, с какими сталкивались инофоны в ходе выполнения заданий.

Для выяснения уровня понимания и трудностей классификации метафорических моделей в текстах российских газет вниманию инофонов были предложены отрывки из публикаций. То есть китайским студентам-филологам приходилось работать с контекстом. Кроме того, они не только выполняли упражнения, но и должны были самостоятельно из текстов китайских СМИ, рекомендованных автором, выявить политические метафоры и классифицировать их. То есть речь снова идет о развитии у инофонов навыков работы с контекстом. Такие самостоятельные упражнения в ходе обсуждения на семинаре позволили выявить типичные ошибки и проблемы и по результатам проведенного эксперимента внести коррективы в саму авторскую учебную программу РКИ.

Текущий контроль усвоения метафорических моделей концепта «патриотизм» проводился с помощью системы упражнений для самостоятельной работы, когда китайским студентам-филологам было предложено найти в текстах китайских газет метафоры и провести их классификацию. С методической точки зрения это должно было способствовать получению инофонами определенных навыков при работе с китайскими политическими текстами, что впоследствии могло облегчить поиск метафор уже в текстах русских газет, например:

Найдите метафоры в текстах СМИ и определите тип метафорической модели.

1) «以爱国主义为核心的民族精神，已经成为社会主义核心价值体系的重要内容。» («Патриотизм в качестве основного национального духа стал важной частью системы основных социалистических ценностей») (социоморфная);

2) «大量的爱国者正在成长起来，这种朴素的情感应该被肯定，更应被引导，而不该在一轮轮毫无意义的口水战中成为撕裂社会的议题。» («Большое количество патриотов появляется, и это естественное чувство должно быть точным, должно руководствоваться разумом и не полагаться на бессмысленную войну слов, чтобы не расколоть общество») (антропоморфная);

3) «某些打着爱国幌子的极端言行，只会令爱国蒙污。» («Некоторые крайности под вывеской патриотизма (артефактная) только может бросить грязью в патриотизм») (природоморфная).

Упражнение на поиск и классификацию метафор из текстов российских газет было составлено таким образом, что сначала шли предложения с более точной классификацией, а потом – те, что требуют активной коммуникации с контекстом у самих инофонов, которые должны были найти метафоры в предложенных отрывках газетных текстов и классифицировать их. Например:

Прочитайте текст, найдите в нем политическую метафору и укажите, какой из метафорических моделей она соответствует.

1. «Национализм – это, прежде всего, ненависть, а патриотизм – любовь» (антропоморфная) [16];

2. «Мы были воспитаны при СССР, где патриотизм не был пустым звуком» (природоморфная) [17].

3) «Утверждение Льва Толстого, что патриотизм есть рабство, основан на самых высших философиях человеческого бытия» (социоморфная) [18].

4) «Да, патриотизм флага в полярных широтах отличается от патриотизма надписей на пляжных майках» (артефактная) [19].

5) «Кстати, слово “патриот” тоже тяжкое, щелкающее, механическое и, опять же, совсем-совсем не русское... Таким именем уместно назвать автомобиль-внедорожник, но не идейных защитников Родины. Если к слову “патриот” приставить определение “национал”, то получится еще хуже. На выходе получается дохлая иностранщина! Мертвяк (противопоставление патриоту – автомобиль)» (артефактная) [20].

6) «Патриотизм – штука деликатная, не допускающая фальши. Это любовь к Родине, страстное желание ее улучшить, отстроить и защитить… Высокое чувство патриотизма может питаться только за счет подлинного и настоящего. Здесь нет места шуму, пыли и показухе» (артефактная, антропоморфная) [21].

В процессе обсуждения на семинаре выяснилось, что китайские студенты-филологи выполнили задание с поиском и классификацией метафор в текстах китайских СМИ более успешно, чем в текстах российских газет.

Была отмечена следующая закономерность. Сложности испытали все студенты при классификации метафорических моделей в контексте на примере китайских газет. Автором был сделан вывод, что наибольшие трудности у китайских студентов при определении метафорической модели в китайских газетных текстах связаны с тем, что они не могут четко различать разные метафорические модели в политическом дискурсе. Непонимание усугубляется еще и тем, что инофонам приходилось иметь дело с контекстом, а это усложняет процесс. Чаще всего китайские студенты путали социоморфную и антропомофорную модели, социоморфную и артефактную модели. Что касается природоморфной модели, то никто не смог правильно определить ее.

Больше проблем было выявлено при самостоятельной работе китайских студентов-филологов с текстами российских газет: непонимание отдельных метафор вследствие трудностей самого перевода. В частности, непонятными оказались по смыслу для инофонов следующие: «квасной патриотизм», «патриотизм – автомобиль-внедорожник», «патриотизм – не панацея и не индульгенция». Был сделан вывод, что образное восприятие у китайских инофонов метафорических моделей концепта «патриотизм» было затруднено.

Констатирующий эксперимент показал важность коммуникативной компетенции самого преподавателя, которая наиболее ярко проявляется во время проведения семинарских занятий. В ходе семинара приходилось отвечать на многочисленные вопросы магистрантов. Многие объяснения приходилось осуществлять как на русском, так и на китайском языках. Тогда у инофонов возникало более конкретное понимание. Во время общения с китайскими студентами на семинаре была выявлена еще одна закономерность. Зачастую многие из них обращали внимание на сам контекст, не понимая, о чем идет речь. Это, в свою очередь, замедляло процесс выполнения самостоятельной работы. Благодаря сочетанию русского и китайского языков при объяснении непонятных моментов на семинаре инофоны стали лучше разбираться в классификации метафорических моделей концепта «патриотизм». Тем самым можно подчеркнуть важность коммуникативной компетенции во время проведения семинарских занятий с инофонами.

Был сделан вывод, что для лучшего усвоения теоретического материала и приобретения практических навыков в определении метафорических моделей концепта «патриотизм» имеет смысл более детально обсуждать и объяснять их как в ходе чтения лекций, так и во время семинарских занятий.

Ввиду возникших трудностей было решено провести семинарское занятие, на котором в ходе коммуникации с китайскими студентами обсуждались вопросы перевода политической метафоры в русском и китайском языках. Методисты преподавания РКИ отмечают важность перевода, так как в рамках методики лингвострановедения он помогает инофонам не просто разбираться в определенных нюансах значений конкретного слова, но и способствует усвоению ими нового культурного кода [22, с. 22, 63], в нашем случае – русского.

В процессе перевода концепта «патриотизм» в рамках политического дискурса мы в большей степени опирались на лингвокультурологическую модель перевода, так как она в нашем представлении позволяет раскрыть специфику исследуемого понятия на основе анализа примеров в российских и китайских СМИ, а также требует при переводе учитывать культурную языковую среду [23, с. 229].

Благодаря переводу метафорических моделей концепта «патриотизм» с русского на китайский и обратно китайские студенты-филологии смогли усвоить различие в понимании их значений в соответствии с национальными языковыми и культурными кодами.

Констатирующий эксперимент показал, что основная лингводидактическая проблема усвоения многозначности лексемы «патриотизм» китайскими студентами связана с тем, что в процессе преподавания РКИ особое внимание следует уделять объяснению особенностей современного русского культурного кода.

Теоретическая часть учебного процесса в ходе презентации метафорических моделей концепта «патриотизм» должна сопровождаться раздаточным материалом, который помогает студентам во время выполнения упражнений для самостоятельной работы и при подготовке к экзамену.

После проведения констатирующего эксперимента выявленные проблемы и типичные ошибки китайских студентов-филологов при выполнении самостоятельной работы были учтены, внесены определенные изменения в авторскую программу РКИ, а также разработаны тестовые задания для итогового контроля, в которых китайская аудитория знакомится с примерами политической метафоры в текстах российских и китайских газет.

Проведение контроля (текущий в ходе семинарских занятий и итоговый в виде экзамена) дает возможность оценить, насколько хорошо китайские студенты усвоили новый учебный материал. По мнению методистов РКИ, это – необходимый компонент учебного процесса, так как позволяет преподавателю оценить, насколько поставленные им цели обучения оказались реализованы в ходе практических занятий с китайскими студентами, а также стать своеобразным психологическим стимулом для самих инофонов. Кроме того, контроль позволяет «выявить эффективность тех или иных приемов обучения, а также правильно построить программу работы на будущее в соответствии с конечными целями обучения» [16, с. 93].

Итак, методические основы изучения метафорических моделей концепта «патриотизм» связаны с формированием культурной и коммуникативной компетенций у китайской аудитории. Они включают не только ознакомление с теоретическим материалом, но и практические задания. Разработанная система упражнений и тестовых заданий позволяет инофонам усвоить многозначность концепта «патриотизм» за счет анализа его метафорических моделей в газетных текстах, понимать особенности перевода русской политической метафоры.

Благодаря проведенному констатирующему эксперименту были выявлены типичные ошибки, которые допустила китайская аудитория при выполнении упражнений для самостоятельной работы, а также трудности перевода самих метафорических моделей в контексте из-за незнания современного российского политического медиадискурса. Использование в ходе изучения метафорических моделей концепта «патриотизм» текстов российских газет было реализовано впервые и показало важность обращения при обучении русскому языку как иностранному китайской аудитории к современному российскому политическому медиадискурсу.

Анализ основных проблем, возникших в ходе констатирующего эксперимента, показал, что методика обучающего эксперимента должна быть связана с разработкой небольшого справочного примечания, в котором можно дать объяснение наиболее сложным для восприятия китайской аудитории примерам значений лексемы «патриотизм». Кроме того, правильно выстроенная коммуникация преподавателя с китайскими студентами на семинарских занятиях, подробное обсуждение теории и упражнений для самостоятельной работы позволяют сформировать у них определенные навыки и умения. Таким образом, коммуникативная составляющая становится одной из приоритетных компетенций. Большое значение в этом процессе играет сравнительный анализ, а также использование прямого и обратного перевода.

Методические основы преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории через анализ метафорических моделей концепта «патриотизм» по материалам российских газет могут быть использованы при изучении других ключевых концептов русской культуры.

Библиографический список

1. Маркина Е.И. *Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному: для разных уровней и профилей обучения.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
2. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. *Учимся учить*: для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русские языковые курсы, 2002.
4. Цзян Ц. Преподавание культуры и русского языка в вузе. *Русский язык*. 2013; № 4: 34–37.
5. Лю Х. О направлениях исследования преподавания русского языка и культуры. *Иностранные языки и их преподавание*. 2002; № 4 (157): 54 – 58.
6. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. *Методика преподавания русского языка как иностранного:* учебное пособие. Москва, 2011.

7. Сурыгин А.И. *Основы теории обучения на неродном для учащихся языке*. Санкт-Петербург: Издательство «Златоуст», 2000.
8. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного*: учебное пособие. Москва: Русский язык, 1976.
9. Московкин Л.В., Щукин А.Н. *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русские языковые курсы, 2012.
10. Бархударов С.Г. *Методика преподавания русского языка иностранцам*. Москва: МГУ, 1967.
11. Чжан Ж. Методика преподавания русского языка как иностранного и его состояние. *Педагогическое обозрение*. 2013; № 4: 165 – 167.
12. Игнатова И.Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ. *Мир русского слова*. 2007; № 3: 69 – 72.
13. Киндря Н.А. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному. *Современное педагогическое образование*. 2017; № 4: 17 – 24.
14. Кольовска Е.Г. *Природно-ландшафтный код русской культуры в аспекте лингводидактики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
15. Ли Ю. *Лингвокультурологический подход к обучению коннотативно маркированной лексике китайских студентов-филологов: на материале фитонимов.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2018.
16. Ворсобин В. Писатель Захар Прилепин: «Россия может исчезнуть тихо – как льдина тает в теплой воде. *Комсомольская правда*. 2011; 4 ноября.
17. Кубарев Б., Мостовой А. Эту сборную не нужно разгонять: она выйдет из Евро-2012. *Комсомольская правда*. 2012; 28 сентября.
18. Эдуард В. О патриотизме. Авторский блог Волкова. Завтра. 2016; 15 июня. Available at: http://zavtra.ru/blogs/authors/9998
19. Фролов В. Полярный патриотизм. *Новая газета* (Рязанский выпуск). 2014; 31 августа. Available at: http://novgaz-rzn.ru/nomer21082014_32/1787.html
20. Фефелов А. О патриотизме. *Завтра*. 2015; 3 сентября. Available at: http://old.zavtra.ru/content/view/tak-5/
21. Константин В. Сочи-2014: Не угорим ли от «патриотизма»? *Советская Россия*. 2014; 18 февраля. Available at: http://www.sovross.ru/articles/1030/17628
22. Леонтьев А.А., Королева Т.А. *Методика*. Москва: Русский язык, 1982.
23. Лобанова Т.Н. Проблема перевода политических текстов в лингвопрагматическом аспекте (на материалах газет КНР). Научно-технические ведомости СПбГПУ. *Гуманитарные и общественные науки*. 2013; № 2: 226 – 230.

References

1. Markina E.I. *Lingvodidakticheskie osnovy razrabotki leksicheskih minimumov po russkomu yazyku kak inostrannomu: dlya raznyh urovnej i profilej obucheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
2. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
3. Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchimsya uchit'*: dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkie yazykovye kursy, 2002.
4. Czyan C. Prepodavanie kul'tury i russkogo yazyka v vuze. *Russkij yazyk*. 2013; № 4: 34-37.
5. Lyu H. O napravleniyah issledovaniya prepodavaniya russkogo yazyka i kul'tury. *Inostrannye yazyki i ih prepodavanie*. 2002; № 4 (157): 54 – 58.
6. Lebedinskij S.I., Gerbik L.F. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo:* uchebnoe posobie. Moskva, 2011.
7. Surygin A.I. *Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchaschihsya yazyke*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Zlatoust», 2000.
8. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie. Moskva: Russkij yazyk, 1976.
9. Moskovkin L.V., Schukin A.N. *Hrestomatiya po metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkie yazykovye kursy, 2012.
10. Barhudarov S.G. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka inostrancam*. Moskva: MGU, 1967.
11. Chzhan Zh. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo i ego sostoyanie. *Pedagogicheskoe obozrenie*. 2013; № 4: 165 – 167.
12. Ignatova I.B. Kommunikativno-kognitivnyj podhod v sovremennoj lingvometodike obucheniya RKI. *Mir russkogo slova*. 2007; № 3: 69 – 72.
13. Kindrya N.A. Lingvokul'turologicheskij aspekt obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2017; № 4: 17 – 24.
14. Kol'ovska E.G. *Prirodno-landshaftnyj kod russkoj kul'tury v aspekte lingvodidaktiki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2014.
15. Li Yu. *Lingvokul'turologicheskij podhod k obucheniyu konnotativno markirovannoj leksike kitajskih studentov-filologov: na materiale fitonimov.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2018.
16. Vorsobin V. Pisatel' Zahar Prilepin: «Rossiya mozhet ischeznut' tiho – kak l'dina taet v teploj vode. *Komsomol'skaya pravda*. 2011; 4 noyabrya.
17. Kubarev B., Mostovoj A. `Etu sbornuyu ne nuzhno razgonyat': ona vyjdet iz Evro-2012. *Komsomol'skaya pravda*. 2012; 28 sentyabrya.
18. `Eduard V. O patriotizme. Avtorskij blog Volkova. Zavtra. 2016; 15 iyunya. Available at: http://zavtra.ru/blogs/authors/9998
19. Frolov V. Polyarnyj patriotizm. *Novaya gazeta* (Ryazanskij vypusk). 2014; 31 avgusta. Available at: http://novgaz-rzn.ru/nomer21082014_32/1787.html
20. Fefelov A. O patriotizme. *Zavtra*. 2015; 3 sentyabrya. Available at: http://old.zavtra.ru/content/view/tak-5/
21. Konstantin V. Sochi-2014: Ne ugorim li ot «patriotizma»? *Sovetskaya Rossiya*. 2014; 18 fevralya. Available at: http://www.sovross.ru/articles/1030/17628
22. Leont'ev A.A., Koroleva T.A. *Metodika*. Moskva: Russkij yazyk, 1982.
23. Lobanova T.N. Problema perevoda politicheskih tekstov v lingvopragmaticheskom aspekte (na materialah gazet KNR). Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. *Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2013; № 2: 226 – 230.

Статья поступила в редакцию 24.02.22

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут)

УДК 821 (4/9).09 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-286-288

***Aleksandrova O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, St. Petersburg State Institute of Culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: oksalal@yandex.ru*

THE MODERN STATE OF PUBLISHING OF CHINGHIZ AITMATOV'S WORKS IN RUSSIA. The matter of this article is the assessment of publishing of a particular work of an author. Special attention is given to the use of bibliometric methods for assessment of the modern book publishing state in Russia. The researcher provides recommendations about the number and types of metrics, the usage of which is demonstrated on an example of a document flow of a Kyrgyz author Chinghiz Aitmatov's works. The assessment includes printed media from 2010 to 2020 and encompasses analyses of different metrics such as the number of distinct titles for each year, their distribution between publishers, editions and titles of literary works selected. The conducted study is interdisciplinary, and the results have applications to publication planning and literature bibliography. Research methods presented in this article may be utilized for an information resources assessment of fiction by literary researchers and librarians. The use of bibliometric analysis in a study of fiction literature works of a single author has proven to be effective for a contemporary book publishing state assessment.

Key words: **book publishing, fiction literature, Chinghiz Aitmatov, bibliometric analysis, bibliography.**

***О.А. Александрова**, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный институт культуры, г. Санкт-Петербург, E-mail: oksalal@yandex.ru*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗДАНИЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. АЙТМАТОВА В РОССИИ

В статье рассматривается проблема оценки продуктивности изданий произведений художественной литературы отдельного автора. Особое внимание уделено применению методов библиометрии для оценки современного состояния книгоиздания в России. Автор даёт рекомендации по количеству и видам необходимых индикаторов, применение которых показано на примере микропотока изданий произведений Чингиза Айтматова. Выявлены печатные издания за 2010–2020 годы и проанализированы по таким индикаторам, как количество изданий по годам, распределение по издательствам, по видам изданий, тиражам и наименованию произведений. Работа имеет междисциплинарный характер. Результаты исследования могут использоваться при планировании издательской деятельности, литературной библиографии. Методика исследования может применяться для оценки информационных ресурсов художественной литературы специалистами-литературоведами, работниками библиотек. Использование библиометрического анализа для изучения литературно-художественных изданий одного писателя подтвердило результативность применения этого метода для оценки современного состояния книгоиздания художественной литературы.

Ключевые слова: **книгоиздание, художественная литература, Айтматов, библиометрический анализ, библиография.**

В апреле 2022 года исполняется 70 лет со дня опубликования первого литературного произведения киргизского писателя Чингиза Торекуловича Айтматова. Его творчество является до настоящего времени востребованным современным читателем, о чем свидетельствуют многочисленные отклики на его произведения, написанные участниками крупнейшей социальной сети читателей книг LiveLib [1]. В СССР его произведения издавались большими тиражами (150–300 тысяч экземпляров) крупными советскими издательствами: «Художественная литература», «Молодая гвардия», «Советский писатель», «Лениздат» и др. Затем последовало два десятилетия молчания, после которых отечественные издательства вновь стали публиковать произведения писателя. Однако анализ издательской деятельности последних лет в отношении произведений Ч. Айтматова не проводился.

Исходя из сказанного, актуальность данного исследования на социальном уровне определяется востребованностью творчества Ч. Айтматова современными российскими читателями и 70-летием творческой деятельности писателя; на научном уровне – необходимостью изучения книгоиздания произведений Ч. Айтматова на современном этапе.

Целью настоящего исследования является оценивание современного состояния издания произведений Ч. Айтматова на русском языке в России (2010–2020 гг.). Как известно, часть своих произведений Чингиз Торекулович сам переводил на русский язык, частично это выполняли профессионалы, например, Анна Дмитриева. Среди литераторов мира по числу переводов на иностранные языки Чингиз Айтматов занимает третье место (после В. Шекспира и Л.Н. Толстого). Его произведения опубликованы в 157 странах [2]. Начиная с повести «Прощай, Гульсары!» (1966), Ч. Айтматов писал свои произведения на русском языке.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи исследования:

1. Выявить микропоток печатных литературно-художественных изданий, включающих произведения писателя в период с 2010 по 2020 гг.
2. Провести библиометрический анализ выявленного микропотока по выбранным индикаторам.
3. На основе интерпретации полученных количественных данных оценить современное состояние книгоиздания произведений Ч. Айтматова в России.

Научная новизна исследования заключается в том, что метод библиометрического анализа впервые применен для получения количественных характеристик потока изданий Чингиза Айтматова.

Использование данного метода для оценки издания произведений художественной литературы определяет теоретическую значимость статьи.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследований при планировании издательской деятельности, написании литературной библиографии. Методика исследования может применяться для оценки информационных ресурсов художественной литературы специалистами-литературоведами и сотрудниками библиотек.

Методы исследования: сравнение, абстрагирование, анализ, синтез, индукция (общенаучные) и специальный метод библиометрического анализа.

Объектами изучения при библиометрическом анализе являются публикации документов (микропотоки), выделенные по разным признакам, в данном

случае по автору, за определенный период времени. Если взять за основу определение Н.С. Редькиной, что «библиометрия – это научная дисциплина, занимающаяся изучением документопотоков на основе количественного анализа первичных и вторичных источников информации с помощью формализованных методов с целью получения данных о динамике, структуре, закономерностях развития и эффективности исследуемых областей» [3, с. 8], то использование инструментов библиометрии для оценки состояния книгоиздания представляется логичным.

В России теоретико-методологические основы количественного изучения документального потока освещены в работах В.В. Налимова, А.И. Михайлова, А.И. Черного и Р.С. Гиляревского, Л.С. Козачкова, Д.Ю. Теплова, Г.Ф. Гордукаловой и других специалистов.

Количество и вид индикаторов анализа художественной литературы устанавливаются в зависимости от целей исследования. Е.В. Карикова при изучении издания в России произведений лауреатов Нобелевской премии по литературе использовала такие индикаторы, как автор, место издания, издательство, вид издания, литературно-художественная серия, средний суммарный тираж изданий [4]. Количество избранных параметров, как правило, обусловлено набором библиографических характеристик документа, поскольку базой библиометрических исследований являются данные о документах в библиографических указателях и списках. В случае с литературно-художественными изданиями это сфера литературной библиографии, рассматриваемой как вспомогательная литературоведческая дисциплина.

Первый библиографический указатель, посвященный Ч. Айтматову, под названием «Выдающийся мастер киргизской прозы» был создан сотрудниками Государственной республиканской библиотекой Киргизской ССР им. Н.Г. Чернышевского в 1963 году [5]. Он содержит информацию об изданиях произведений писателя с 1952 по 1962 г. Нового персонального библиографического указателя, учитывающего печатные издания писателя за 2010–2020 годы, создано не было. Поэтому первым этапом исследования стал сбор библиографической информации для формирования базы библиометрического анализа. Основным принципом выявления документов для получения достоверных данных исследования является максимальная полнота. Исходя из этого принципа, нами были использованы следующие авторитетные источники выявления информации: государственный библиографический указатель Российской книжной палаты «Книги России», отражающий опубликованные на территории РФ книжные издания, электронные каталоги Российской государственной и Российской национальной библиотек, получающих обязательные экземпляры печатных изданий. Дополнительно были просмотрены сайты ведущих российских издательств художественной литературы. В итоге был создан библиографический список, включающий информацию о 52 печатных книжных изданиях, содержащих произведения Ч. Айтматова.

Второй этап исследования, проведенный на базе данного списка, состоял в применении библиометрического анализа для получения количественных характеристик потока документов. Подобное исследование применительно к творчеству Чингиза Айтматова предпринималось впервые. Были использованы следующие библиометрические индикаторы: количество изданий по годам (общее количество, среднее за год, отклонения от среднего, динамику выпуска книг), распределение изданий по издательствам, по видам изданий, тиражам и наименованию произведений. Единицей анализа стали отдельные литературно-художественные издания различных видов (моноиздания, сборники, тома в собрании сочинений). Третий этап состоял в интерпретации полученных данных для оценивания состояния книгоиздания произведений писателя в России.

Анализ выявленного микропотока документов по годам издания позволил констатировать, что в среднем в год издавалось 5 книг с произведениями Ч. Айтматова. Динамика выпуска книжных изданий представлена на рис. 1. Как видно из графика, наименьшее количество – 2 книги – было выпущено в 2013 и 2020 гг. (отклонение – 3), а наибольшее – по 7 книг в 2016 и 2017 годах (отклонение – 2). Юбилейные 2013 и 2018 годы не стали наиболее продуктивными. Малое количество изданий в 2020 г. можно объяснить общим падением книгоиздания в связи с пандемией.

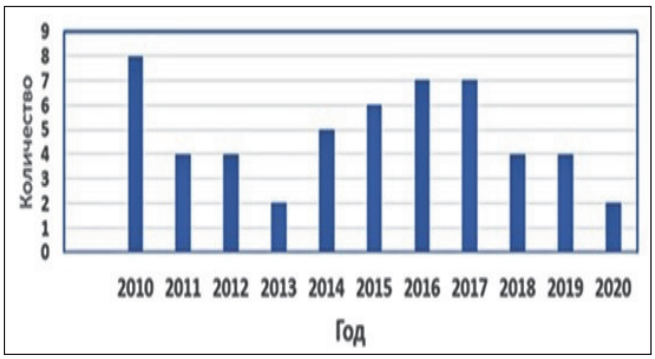


Рис. 1. Сведения об издании книг Ч. Айтматова в России с 2010 по 2020 г.

Анализ видовой структуры микропотока изданий Ч. Айтматова показал, что количественно преобладают сборники (28). Как правило, в авторский сборник входило 3–4 повести писателя или 1 роман и 1 повесть. Моноизданий было выпущено 20. Традиционно в виде моноизданий публикуются произведения крупных литературных форм, в данном случае – романы. Но существует и исключение: отдельной книгой в серии Minibook издательством «Эксмо» была выпущена повесть «Джамиля» (2016).

За рассматриваемый период было издано два собрания сочинений. Подобный вид издания всегда предполагает серьезную научную подготовку. В 2014 г. было выпущено собрание сочинений в 4-х томах, ставшее первым в РФ крупным изданием произведений писателя, увидевшим свет после его смерти. Выпуск осуществлен в соответствии с трехсторонним меморандумом между диппредставительством Киргизской Республики в Российской Федерации, Всероссийской государственной библиотекой иностранной литературы им. М.И. Рудомино и Российско-Кыргызским деловым советом. Меморандум был подписан в год 85-летия со дня рождения Чингиза Айтматова. Это многотомное издание тиражом 1 тысяча экземпляров являлось подарочным, в продажу не поступало, а передавалось в дар библиотекам и другим учреждениям культуры. В 4 тома собрания сочинений вошли восемь произведений: 3 романа и 5 повестей. В состав издания была включена «Хронология жизни и творчества Чингиза Айтматова: жизнь, труды и годы», составленная И. Ю. Мельниковой.

В 2017 г. в издательстве «Азбука» вышло малое собрание сочинений в одном томе. Это достаточно своеобразный издательский проект, представляющий собой шестисотстраничный сборник произведений автора, который называется собранием сочинений. В данном случает том включает 6 произведений.

Рассматривая издательскую структуру микропотока (табл. 1), можно заключить, что произведения Ч. Айтматова публиковали 8 издательств, среди которых на первых местах по продуктивности находятся крупнейшие российские издательства «АСТ», «ЭКСМО» и «Азбука» (рис. 2)

Таблица 1

Сведения об издательствах, выпускающих произведения Ч. Айтматова

Издательство	Город	Количество	Тираж
АСТ	Москва	15	2 000–7 000 экз.
Эксмо	Москва	12	2 000–5 000 экз.
Азбука	С-Петербург	12	2 000–5 000 экз.
Центр книги Рудомино	Москва	4	1000 экз.
Вече	Москва	3	3000 экз. (2), 3500 экз.
Детская литература	Москва	2	4 000 экз., 5 000 экз.
Речь	Москва, С-Петербург	1	4500 экз.
Изд-во Московского университета	Москва	1	1500 экз.

Современные тиражи издания произведений Ч. Айтматова не сравнятся по количеству с тиражами советского времени, оно уменьшилось в десятки раз. Крупными для рассматриваемого потока следует называть объемы издания по 4–5 тысяч экземпляров. Самый большой тираж 7 000 экземпляров имеет только роман «Плаха» (Москва, АСТ, 2019). Небольшим тиражом 1500 экземпляров в Московском университете были выпущены диалоги Чингиза Айтматова и японского мыслителя Дайсаку Икеды. Это редкое издание является переработанным и дополненным вариантом книги, опубликованной в 1994 г. издательством «Прогресс».

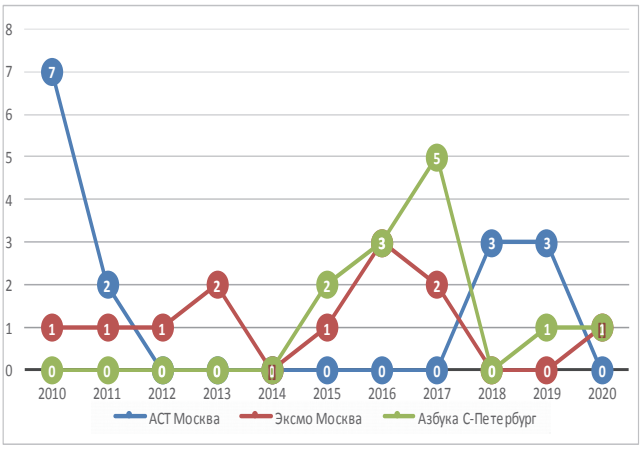


Рис. 2. Сведения о книгах ведущих издательств по годам

Среди трех наиболее продуктивных издательств по суммарному выпуску изданий произведений Ч. Айтматова наиболее регулярно книги писателя выпускало только «Эксмо»: по 1–2 ежегодно за исключением 2014 и 2018 гг. Издательство «Азбука» включилось в этот процесс в 2015 г., хотя именно петербургским издательствам принадлежит заслуга возвращения творчества писателя российскому читателю в начале 21 века. Наибольшее количество книг выпущено московским издательством «АСТ» в 2010 г.: из восьми изданий этого года семь принадлежит «АСТ».

Также в ходе исследования были проведён анализ названий опубликованных произведений (табл. 2). Всего за рассматриваемый период было издано 13 художественных произведений писателя. Самое часто издаваемое произведение в России – роман «Плаха» (20 раз). Преобладает выпуск этого романа отдельным изданием (13) в составе различных серий, например, «100 великих романов» издательства «Вече», «Всемирная литература» издательства «ЭКСМО», «Книги, изменившие мир. Писатели, объединившие поколения» издательства «АСТ». В 2011 и 2012 гг. роман был издан в издательстве «Детская литература» с иллюстрациями казахского художника Айбека Бегалина, чьей дипломной работой в Академии художеств стало иллюстрирование романа «И дольше века длится день».

На втором месте по количеству изданий находится повесть «Белый пароход (После сказки)» (15 раз), на третьем – роман «И дольше века длится день…» (издан 14 раз). Эти три произведения входят в группу самых издаваемых. Пять произведений имеют частоту издания 9–7, по жанру это повести, входящие в состав такого вида издания, как авторский сборник. Три произведения изданы 4 раза, два – только по 2 раза.

Одним из аспектов библиометрического анализа может быть количество изданных произведений по определённой тематике. В творчестве Ч. Айтматова есть повести «Ранние журавли» (1975) и «Материнское поле» (1963), посвящённые актуальной для нашей страны теме Великой Отечественной войне. Повесть «Материнское поле» была опубликована за 10 лет всего 2 раза: она вошла в 1-й том собрания сочинений (2014), а также её можно прочитать в сборнике издательства «Азбука» «Когда падают горы» (2017). Повесть «Ранние журавли», рекомендованная к прочтению в средней школе, издавалась чаще (7).

Произведения Ч. Айтматова публиковались в рамках 6 литературных серий, таких как «Книга на все времена» (АСТ), «Шедевры мировой классики» (Эксмо), «Книги, изменившие мир. Писатели, объединившие поколения» (АСТ), «Сделано в СССР. Любимая проза! (Вече), «Классика XX века» (Азбука), «Великие произведения о любви» (Директ-Медиа).

Таблица 2

Количество публикаций художественных произведений Ч. Айтматова

Название	Количество
1. Плаха	**20**
2. Белый пароход (После сказки)	**15**
3. И дольше века длится день… (Буранный полустанок)	**14**
4. Пегий пес, бегущий краем моря	9
5. Прощай, Гюльсары!	8
6. Джамиля	7
7. Первый учитель	7
8. Ранние журавли	7
9. Когда падают горы (Вечная невеста)	**4**
10. Тавро Кассандры (из ересей XX века)	**4**
11. Тополек мой в красной косынке	**4**
12. Материнское поле	2
13. Препоручение Богу: новелла	2

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод, что современное состояние отечественного книгоиздания произведений Ч. Айтматова за 2010–2020 гг. является удовлетворительным. С одной стороны, за прошедшие 10 лет не было ни одного года, чтобы в России не издавались книги Чингиза Айтматова. Однако из обширного творческого наследия писателя наиболее часто были опубликованы всего три художественных произведения (романы «Плаха», «И дольше века длится день…» и повесть «Белый пароход»). Выпуском книг наиболее продуктивно занимались крупнейшие отечественные издательства Москвы (Эксмо, АСТ) и Санкт-Петербурга (Азбука), но тиражи изданий были сравнительно небольшими.

Цель данного исследования достигнута, поскольку полностью решены поставленные задачи.

Перспективным представляется изучение электронных изданий литературных текстов Ч. Айтматова, а также проведение библиометрического анализа потока печатных изданий писателя за другой хронологический период.

Библиографический список

1. Айтматов Ч. *Плаха.* livelib.ru: портал социальной сети. Available at: https://www.livelib.ru/book/1000354651-plaha-chingiz-ajtmatov
2. Вирабов И.И дольше века длился вечер... *Российская газета:* официальный сайт Available at: https://rg.ru/2018/12/06/v-rossijskoj-gazete-otmetili-griadushchee-90-letie-chingiza-ajtmatova.html
3. Редькина Н.С. *Изучение результативности региональных научных исследований библиометрическими методами (на примере геологических наук)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2004.
4. Карикова Е.В. *Библиометрический анализ потока художественной литературы. На примере издания в России произведений лауреатов Нобелевской премии по литературе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
5. *Выдающийся мастер киргизской прозы*. Библиографический указатель. Фрунзе, 1963.

References

1. Ajtmatov Ch. *Plaha.* livelib.ru: portal social'noj seti. Available at: https://www.livelib.ru/book/1000354651-plaha-chingiz-ajtmatov
2. Virabov I.I dol'she veka dlilsya vecher... *Rossijskaya gazeta:* oficial'nyj sajt Available at: https://rg.ru/2018/12/06/v-rossijskoj-gazete-otmetili-griadushchee-90-letie-chingiza-ajtmatova.html
3. Red'kina N.S. *Izuchenie rezul'tativnosti regional'nyh nauchnyh issledovanij bibliometricheskimi metodami (na primere geologicheskih nauk)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Novosibirsk, 2004.
4. Karikova E.V. *Bibliometricheskij analiz potoka hudozhestvennoj literatury. Na primere izdaniya v Rossii proizvedenij laureatov Nobelevskoj premii po literature*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
5. *Vydayuschijsya master kirgizskoj prozy*. Bibliograficheskij ukazatel'. Frunze, 1963.

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 803.0: 801.316 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-288-290

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

DIFFICULTIES IN TRANSLATING LEGAL TEXTS. The article deals with a problem of terminological polysemy, an attempt to analyze the main difficulties associated with the translation of polysemic terms is fulfilled. The article reveals the influence of context on the translation of terminological words, explores the terminological fields of certain legal terms of English and their semantic comparison with similar lexical items of Russian. The article deals with the research of translating techniques and difficulties, which appear while translating from source-language into target-language. The method of "functional equivalence" is looked through as the way of legal terms translating to reach maximum accuracy of translation. This article examines the problems of translation of English terms of the legal discourse into the Russian language, which are based on the comparative analysis of natural and cultural concept spheres. The features of the legal language and professional communication in the field of law, the specificity of legal translation and the difficulties of translation of legal terminology are pointed out.

Key words: **polysemy, translation, meaning, terminological field, legal translation, legal language, professional communication, difficulties of translation, legal discourse.**

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

ТРУДНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

В данной статье рассмотрена проблема терминологической многозначности, предпринята попытка проанализировать основные трудности, связанные с переводом многозначных терминов. В статье раскрывается влияние контекста на перевод терминологической лексики, исследуются терминологические поля отдельных юридических терминов английского языка и их семантическое сопоставление с аналогичными лексическими единицами русского языка. Статья посвящена исследованию переводческих техник и трудностей, которые возникают при осуществлении перевода с языка-источника на переводящий язык. Рассматривается метод функциональной эквивалентности как способ перевода юридических терминов для достижения максимальной точности перевода. Основная сложность перевода терминов текстов юридического дискурса заключается в том, что это перевод из одной правовой системы в другую. Наиболее частотным способом перевода является применение переводческого эквивалента.

Ключевые слова: **многозначность, перевод, значение, терминологическое поле, юридический перевод, юридическая терминология, профессиональная коммуникация, трудности перевода, юридический дискурс.**

Юридическое толкование (то есть толкование в строгом смысле слова) является избирательным не потому, что юристы, в отличие от переводчиков с лингвистическим образованием, склонны сосредотачиваться на определенных словах, а потому, что только определенные слова (или фразы, или предложения и т.д.) Вызывают сомнения в интерпретации и, следовательно, требуют юридического толкования. Важной задачей юридической интерпретации является разрешение разногласий по поводу заявлений, имеющих юридическое значение». Юридическое толкование в обсуждаемом смысле – это, прежде всего, вопрос не общения, а решения проблем.

Целью исследования является комплексное изучение взаимосвязи между письменным и устным переводом в правовом контексте в контексте своеобразного «внутриязычного перевода» модели юридического толкования при осуществлении правосудия. Особую актуальность корректности перевода в письменной и устной форме в процессе судопроизводства вызывают случаи при задействовании иных лиц при рассмотрении дел на языке судопроизводства и иного иностранного языка. Объектом нашей научной работы является порядок процесса устного и письменного перевода в осуществлении правосудия. Для достижения цели необходимо было реализовать задачи, включающие в себя изучение особенностей письменного юридического перевода, правового регулирования использования устного перевода текстов, определение разновидности юридического перевода. Теоретическая значимость состоит в определении нагрузки и выявлении отличий между письменным и устным переводом юридических текстов в судопроизводстве. Научная новизна данного исследования заключается в анализе результатов для будущей теоретической разработки положений, связанных с функцией и деятельностью переводчика в подготовке и реализации принципа законности судебного процесса в культуре правовой языковой речи.

В данной статье исследуется взаимосвязь между письменным и устным переводом в правовом контексте. Принято считать, что юридический перевод и юридический устный перевод тесно связаны. Некоторые авторы относят их к двум различным типам «юридикоязыковых операций», другие предполагают, что это, по сути, «две стороны одной медали», рассматривая юридическое толкование как «самую важную часть юридического перевода», при этом перевод невозможен без устного перевода. Согласно аналогичной точке зрения, «юридический перевод – это особый случай юридического толкования». Другие исследователи утверждают, что юридический перевод на самом деле является своеобразным видом перевода, а именно – «внутриязычным переводом», а также, что перевод можно рассматривать как модель юридического толкования. Тем не менее преобладает мнение, что «переводчики должны воздерживаться от интерпретации юридических текстов» [1, с. 287]. Эти теоретические расхождения, безусловно, подпитываются тем фактом, что и письменный, и устный перевод также имеют гораздо широкое, неправовое значение. С общей точки зрения перевод можно рассматривать как «практику толкования» или «интерпретацию словесных знаков с помощью какого-либо другого языка». Как известно, философ Х.Г. Гадамер утверждал, что «каждый перевод – это одновременно и интерпретация. Можно даже сказать, что перевод является кульминацией той интерпретации, которую сделал переводчик данных ему слов». Точно так же выдающийся семиотик Умберто Эко считал перевод «ограниченным типом интерпретации» или «особым видом интерпретации». Напротив, другая радикальная точка зрения, которая приписывается Гадамеру, содержит утверждение о том, что, по существу, «вся коммуникация – это перевод», и стремится расширить теорию перевода «во всеобъемлющую теорию языка». По нашему мнению, большая часть несогласованности различных взглядов на отношение между юридическим переводом и юридическим толкованием происходит из-за неопределенности значения термина «толкование». Байчич Г.Д. сделал обоснованный вывод о том, что «юридическое толкование – это не обязательно то же самое, что толкование в переводческих исследованиях. На самом деле, предмет обсуждения до сих пор дискуссионный среди ученых-переводчиков», которые даже при условии наличия достаточной юридической подготовки или опыта составления юридических документов, «не обязательно знакомы с теоретическими и практическими тонкостями юридического толкования» [2, с. 12]. Это может, а иногда и приводит к использованию неточных или запутанных терминов, несовершенных или устаревших классификаций и т.д., что неудивительно, поскольку специалисты всех соответствующих дисциплин, включая переводчиков, терминологов, лингвистов и юристов «склонны подходить к юридическому переводу через методологическую призму и в соответствии с интересами, преобладающими в их дисциплинах». Таким образом, цель настоящей статьи – представить теоретико-правовой взгляд на взаимосвязь между юридическим переводом и юридическим устным переводом. Однако принятая нами концепция юридического перевода также требует некоторых пояснений. За отправную точку мы возьмем определение Галдии. По его словам, юридический перевод – это «процедура, при которой юридические речевые акты исходного языка преобразуются в значимые и равнозначные юридические речевые акты на целевом языке». Юридические речевые акты выражаются в юридических текстах. Поэтому очень важно отличать юридические тексты от неправовых текстов. Это предмет разногласий между различными теоретиками перевода. Одни подчеркивают «текстовые функции текста, другие – дискурсивные параметры коммуникативной ситуации. Было представлено множество типологий юридических текстов, в результате чего были включены или исключены определенные категории, то есть частные документы, используемые в судебных разбирательствах как часть документальных доказательств» [3, с. 27]. Из-за таких несоответствий некоторые авторы критиковали различия между юридическими и неправовыми текстами и предлагали различать юридическую и неправовую функцию перевода. Тем не менее мы считаем, что большинство определений юридического перевода являются прототипами, а не критериальными. Одна такая классификация исходит от польского философа права Е. Врублевского. Он выделил три основных смысла толкования: самый широкий смысл (sensu largissimo), широкий смысл (sensu largo) и узкий смысл (sensu stricto). Толкование в самом широком смысле охватывает все виды понимания культурных объектов. Устный перевод в широком смысле означает приписывание значения языковой коммуникации (устной или письменной). Другими словами, интерпретировать sensu largo означает просто понимать язык. Интерпретация в узком смысле происходит только тогда, когда есть сомнения в значении определенного акта языковой коммуникации. Это согласуется с наблюдением Фредерика Шауэра о том, что «мы обычно оставляем за собой слово «интерпретация» «для тех приложений языка, которые представляют своего рода проблему». Последний смысл вводит различие между интерпретацией как преднамеренной дискурсивной деятельностью, с одной стороны, и простым пониманием (также называемым прямым пониманием), с другой. Можно отметить интересную параллель с переводом: «как межъязыковой перевод текстов, юридическое толкование в первую очередь исходит из понимания смысла или значения рассматриваемого текста в его исходном контексте». Эту точку зрения поддерживают многие видные современные правоведы: непонимание – это способность, а интерпретация – это деятельность, толкование возможно только на фоне нерефлексивной лингвистической практики. Юридическое (или судебное, или юридическое, или статутное, или оперативное) толкование часто трактуется как толкование в узком смысле. Это соответствует наблюдению о том, что правовые нормы в основном применяются к делам квазимеханическим образом, без необходимости уточнять их значение. Это так называемые «легкие» случаи. Только тогда, когда возникают сомнения относительно применения правила в конкретной фактической ситуации, требуется толкование. Если мы примем широкий смысл толкования (sensu largo), то есть толкование как понимание, это будет означать, что толкование является предпосылкой для юридического перевода. Такой подход действительно распространен в литературе по этому вопросу: «В самом общем смысле мы можем сказать, что юридическая интерпретация – это основанная на тексте рациональная деятельность, которая стремится придать рациональное значение юридическому тексту или выражению в юридическом тексте; «перевод, как и любой акт чтения, обязательно включает в себя интерпретацию»; «цель интерпретации состоит в основном в понимании» [4, с. 96]. Среди множества факторов, которые приводят к такому результату, можно выделить интенсивное использование технической лексики, частое употребление архаичных, формальных или необычных слов, безличностные конструкции, чрезмерное применение номинализации и пассивного залога, а также графическую организацию текста. Переводчик, чтобы уяснить юридический текст, должен понимать концепции, заключенные в нем. Для этого нужно понимать правовые институты, созданные с помощью этих концепций. И правовые институты неотделимы от правовых систем, в которых они функционируют: «взаимосвязи внутри каждой правовой системы, а также правовая культура в целом влияют на значение и практическое воздействие правовых кон-

цепций». Конечный результат работы переводчика обычно является отправной точкой для устного запроса. Таким образом, очевидно, что выбор переводчика может напрямую повлиять на результат юридического толкования. Например, «отдавая предпочтение определенному типу эквивалента, переводчик фактически дает суду сигнал о том, как следует толковать этот термин». Конечно, терминологический выбор – не единственный аспект переведенных текстов, который может повлиять на их дальнейшую интерпретацию. Формальные свойства, такие как синтаксис положения, также имеют значение. Фактически, плохой перевод может вызвать сомнения в интерпретации, которые никогда не возникли бы на языке оригинала. Следовательно, языковая компетенция не является достаточным условием для понимания юридических текстов, потому что «юридический текст имеет свое значение из конкретной правовой системы или систем. Следовательно, «уровень сложности юридического перевода действительно не зависят в первую очередь от лингвистически обусловленных различий, а, скорее, от структурных различий между правовыми системами». Очевидно, что такое положение дел создает проблему для переводчиков юридических текстов, требуя от них знаний не только языков, но и права. Этот аспект юридического перевода получил должное признание в переводческих исследованиях. Аналогичные усилия, вдохновленные переводческой герменевтикой, были предприняты Печичной И., которая сетует на то, что «важность понимания исходного текста недооценивается даже профессиональными переводчиками. По ее словам, тематическая подкомпетенция юридического перевода должна включать в себя «понимание и знание различий между различными правовыми системами и правовыми культурами; способность сравнивать различные иностранные правовые системы с учетом специфики переводческой задачи; понимание и знание различных правовых систем» [5, с. 73]. Анализируя четыре основные проблемы юридического толкования (синтаксическая двусмысленность; лексическая двусмысленность; неоднозначность ссылки; расплывчатость), следует согласиться с этим утверждением ввиду наличия разной истинности слов и интерпретируемых выражений. Проводя параллель в части российского толкования, стоит отметить, что на современном этапе принято мнение об абстрактности правовых норм, поэтому понятие истинности является субъективным хотя бы потому, что законодатель субъективно определяет истину закона, подотрасли права, такие как гражданское право, уголовное право, семейное право, международное право, торговое право и т.д.; способность интерпретировать и анализировать юридический текст. Некоторые ученые полагают, что «сотрудничество между переводчиками и юристами может гарантировать наилучшие результаты, в то время как другие выступают за расширенную юридическую подготовку переводчиков. По общему мнению, юридический перевод – это, по сути, междисциплинарная задача» [6, с. 15]. Есть даже некоторые эмпирические доказательства того, что переводчики, имеющие юридическое образование, переводят юридические тексты значительно лучше, чем те, у кого нет профессионального юридического образования.

В заключение необходимо подчеркнуть, что, принимая широкое толкование (sensu largo), считаем важным согласиться с тем, что любому юридическому переводу обязательно должен предшествовать акт юридического толкования. Этот вывод, каким бы очевидным он ни был, тем не менее является актуальной задачей для переводчиков, учитывая, как лингвистические, так и экстралингвистические характеристики правовой области. Ситуация меняется, если мы принимаем иное толкование, а именно – толкование в узком смысле (sensu stricto). Эта концепция вводит различие между пониманием и интерпретацией. В результате, хотя переводчики, очевидно, по-прежнему должны понимать юридические тексты для выполнения своей работы, им необязательно их переводить. Такой узкий взгляд на юридическое толкование также представлен среди ученых-переводчиков. Однако мнения о том, могут ли переводчики заниматься такой деятельностью, разделились. Цао утверждает, что «юридический переводчик не читает и не интерпретирует закон так, как это делает юрист». Точно так же Шарчевич Д. указывает, что «общепринято, что переводчик должен понимать исходный текст, но не интерпретировать его в юридическом смысле. Различие между пониманием и толкованием прямо рассматривается Печичной И.: «…но это не только понимание, которое играет важную роль в процессе перевода. Акт интерпретации также может быть выделен как имеющий значительную роль. Поняв текст, задача юридического переводчика состоит в том, чтобы интерпретировать исходное сообщение и преобразовать его в целевое сообщение». Однако важно отметить, что никаких критериев для этого различия не предусмотрено.

Библиографический список

1. Власенко С.В. *Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский – русский*. Москва: Вольтерс Клувер, 2006.
2. Некрасова Т.П. Юридический перевод. *С русского юридического на английский общепонятный*: сборник статей. 2012; № 1.
3. Рабель Э. *Задачи и необходимость сравнительного правоведения*. Перевод с немецкого. Екатеринбург, 2000.
4. Росянова Т.С. *Английская терминология маркетинга: концептуальная и категориальная организация*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГЭУ, 2017.
5. Федотова И.Г. *Теория и практика устного и письменного юридического перевода*. Дубна: Феникс, 2008: 56 – 86.
6. Эльгер П.А. *Исследование особенностей юридической документации англоязычных правовых документов*. Диссертация … кандидата юридических наук. Караганда: Издательство КарГУим. 2007.

References

1. Vlasenko S.V. *Dogovornoe pravo: praktika professional'nogo perevoda v yazykovoj pare anglijskij – russkij*. Moskva: Vol'ters Kluver, 2006.
2. Nekrasova T.P. Yuridicheskij perevod. *S russkogo yuridicheskogo na anglijskij obscheponyatnyj*: sbornik statej. 2012; № 1.
3. Rabel' `E. *Zadachi i neobhodimost' sravnitel'nogo pravovedeniya*. Perevod s nemeckogo. Ekaterinburg, 2000.
4. Rosyanova T.S. *Anglijskaya terminologiya marketinga: konceptual'naya i kategorial'naya organizaciya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbG`EU, 2017.
5. Fedotova I.G. *Teoriya i praktika ustnogo i pis'mennogo yuridicheskogo perevoda*. Dubna: Feniks, 2008: 56 – 86.
6. `El'ger P.A. *Issledovanie osobennostej yuridicheskoj dokumentacii angloyazychnyh pravovyh dokumentov*. Dissertaciya … kandidata yuridicheskih nauk. Karaganda: Izdatel'stvo KarGUim. 2007.

Статья поступила в редакцию 25.03.22

УДК 811.161.1'243-2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-290-293

***Burmistrova T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, High School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: burmistrova_07@mail.ru*

***Kolbasenkova A.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, High School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: alejandra89@mail.ru*

NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES IN THE LANGUAGE AND THEIR CONSIDERATION IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. Anthropocentric approach with its clearly defined personality orientation has made the principle of cultural conformity extremely relevant in science. In modern linguistic research, the description of the language is actively carried out in close connection with the national culture and mentality. In the methodology of teaching Russian as a foreign language, there has also recently been a reorientation towards the inclusion of national and cultural characteristics in the teaching process. The Russian language has its own national-specific features, which manifest themselves at different levels of the language: in the sentence construction, lexical and semantic composition, phraseology, terminology, etc. These features must be taken into account in the practice of teaching Russian as a foreign language, since they allow to figure out problematic topics, to foresee errors and their correction in the process of teaching Russian as a foreign language, as well as to create new principles in working with foreign students.

Key words: **national and cultural peculiarities, linguoculturology, mentality, methods of teaching Russian as a foreign language, vocabulary, phraseology, syntax, word formation, lexicography, metaphor, contrastive lexicology, contrastive lexicography.**

***Т.А. Бурмистрова**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: burmistrova_07@mail.ru*

***А.Е. Колбасенкова**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: alejandra89@mail.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ЯЗЫКЕ И ИХ УЧЕТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Антропоцентрический подход с его четко выраженной ориентацией на личность сделал чрезвычайно актуальным в науке принцип культуросообразности. В современных лингвистических исследованиях активно осуществляется описание языка в неразрывной связи с национальной культурой и менталитетом. В методике обучения РКИ в последнее время также происходит переориентация на включение в процесс обучения национально-культурных особенностей. Русский язык имеет свои национально-специфические особенности, которые проявляются на разных уровнях языка: в построении предложений, лексико-семантическом составе, фразеологии, терминологии и др. Данные особенности необходимо учитывать в практике преподавания РКИ, поскольку они позволяют выделить проблемные темы, предусмотреть ошибки и их исправление в процессе обучения РКИ, а также сформировать новые принципы в работе с иностранными студентами.

Ключевые слова: **национально-культурные особенности, лингвокультурология, менталитет, методика обучения РКИ, лексика, фразеология, синтаксис, словообразование, лексикография, метафора, контрастивная лексикология, контрастивная лексикография.**

Как известно, антропоцентрический подход в развитии современной научной мысли обусловил актуальность лингвистических исследований, направленных на выявление лингвокультурологического потенциала [1, с. 192]. Актуальность данного исследования заключается в усилении антропоцентричности языкового сознания, одной из важнейших тенденций которого является описание языка в неразрывной связи с национальной культурой и национальным менталитетом. Все это привело к расширению проблематики современных исследований и появлению разных направлений лингвистики, таких как лингвокультурология, когнитивная лингвистика, психолингвистика, социолингвистика и др. В методике обучения РКИ в последнее время происходит переориентация на включение в процесс обучения национально-культурного компонента. Так, если ранее в методике преподавания РКИ преобладал лингвистический аспект с усвоением системы языка, то в настоящее время актуализация функционально-коммуникативного подхода в практической грамматике РКИ предполагает многоаспектное и комплексное описание языка с учетом национально-культурных особенностей. По своей природе язык «обладает эстетической функцией, он также дает отражение национальной ментальности и национального своеобразия видения реального мира, поэтому учет полифункциональности феномена языка – одна из важнейших особенностей грамматики РКИ» [2, с. 17]. Цель данной работы – описание национально-культурных особенностей на разных уровнях языка. В соответствии с целью исследования были определены его задачи: рассмотреть уровни языка, наиболее ярко отражающие национально-культурное своеобразие; выявить экстралингвистические факторы в развитии и функционировании языка; представить лингвокультурологические особенности языка как важные аспекты в процессе обучения русскому языку как иностранному. Научная новизна исследования заключается в том, что систематически и последовательно рассмотрены компоненты национально-языковой картины мира, отражающие одновременно особенности языка и национальной культуры. Теоретическая значимость определяется необходимостью совокупного рассмотрения лингвокультурологических особенностей языка в соответствии с современными тенденциями развития лингвистики и актуализацией лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку иностранцев. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться в проведении семинаров и практических занятий по лингвокультурологии, при создании учебных пособий, методических рекомендаций по русскому языку как иностранному.

Проблеме взаимодействия языка и культуры посвящены работы отечественных и зарубежных лингвистов и методистов (А. Вежбицкая, В.В. Воробьев, В.И. Карасик, В.В. Красных, С.Г. Тер-Минасова, А.Д. Шмелев и др.). Исследователи подчеркивают, что национально-культурное своеобразие любого языка является его богатством, но в то же время создает трудности для изучающих его иностранных студентов, поэтому без знания особенностей культуры изучаемого языка иностранные студенты не смогут адекватно воспринимать и использовать изучаемый язык [3, с. 56]. Национально-культурные особенности русского языка проявляются на разных уровнях: в построении предложений, лексико-семантическом составе, фразеологии, терминологии, словообразовании и др. Принципиальным для теории и практики обучения РКИ является вопрос о национально-культурном наполнении слова, поскольку обучение лексике считается одним из самых важных аспектов, без которого невозможно овладеть коммуникативными навыками, чтением, письмом. Учет национально-культурной специфики на лексическом уровне позволяет предупредить трудности в употреблении слов и избежать ошибок. Существуют различные классификации лексики с национально-культурным компонентом, отражающие основные черты русского менталитета. Исследователи относят к такой лексике безэквивалентные слова, диалектизмы, названия этнографических реалий, некоторых природных явлений, наименования явлений и фактов национальной культуры, быта, названия и обозначения явлений религиозной культуры, термины родства, фразеологизмы и др. [4, с. 19]. По мнению лингвистов, «эквивалентная» лексика также имеет свои национально-культурные особенности. Так, исследователь О.М. Осиянова констатирует, что даже в тех редких случаях, когда совпадают в разных языках все собственно языковые моменты, необходимо учитывать внеязыковые различия, поскольку отличаются не только сами предметы и явления, но и представления, понятия о них. Это естественно и закономерно, потому что наши образы жизни, мировоззрения, привычки, традиции различны [5, с. 147]. Например, при сопоставлении лексики русского и китайского языков наблюдается несовпадение понятийных аспектов даже у самых простых слов. Так, в «Толковом словаре русского языка» С.И Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово *лес* представлено многозначным. Первое значение – «множество деревьев, растущих на большом пространстве с сомкнутыми кронами» [6]. В данном случае слово *лес* переводится на китайский язык как 林. Второе значение – «срубленные деревья как строительный и промышленный материал» [6]. В этом случае при переводе на китайский язык надо выбрать 木材. Данное сопоставление в русском и китайском языках обнаруживает отличия, обусловленные национально-культурными особенностями разных языков и культур. Таким образом, национально-культурный компонент проявляется в разных пластах лексики и охватывает практически все лексические единицы, поскольку за каждым словом в языке стоит предмет или явление реального мира (…), и даже если слова эквивалентны и легко переводимы (…), то необходимо учитывать разницу на уровне представлений и понятий о них [7, с. 62].

В связи с бурным развитием интереса к национально-культурному аспекту лексики в современной лингвистике выделилось такое направление, как контрастивная лексикология, которая изучает типы лексических и фразеологических соответствий в двух языках и выявляет в этих соответствиях национальную специфику семантики, что делает ее особенно актуальной в свете стремления методики осуществлять обучение иностранным языкам в неразрывной связи с культурными и национальными особенностями стран изучаемых языков [8, с. 63–64]. Принцип контрастивного описания лексики нашел отражение не только в контрастивной лексикологии, но и в контрастивной лексикографии. Словари такого типа помогают студентам лучше понять специфику фразеологических оборотов и сопоставить образы, которые лежат в основе семантики фразеологизмов русского и китайского языков. Так, в «Учебном русско-китайском фразеологическом словаре» Н.В. Баско зафиксирован фразеологизм *брать/взять под крыло*, который в русском языке имеет значение «окружать вниманием, заботой, опекать; оказывать покровительство кому-либо». В китайском языке данный фразеологизм имеет эквивалент 置于保护士伞下 «укрыть под спасительным зонтом» [9], поскольку *зонт* в китайской культуре является символом защиты. Фразеологические единицы наиболее полно актуализируют национально-культурный компонент, ибо значения фразеологизмов отражают историю, культуру, традиции, обычаи народа.

Рассматривая вопрос о национально-культурном наполнении слова, принципиально важным представляется обратиться к понятию метафоры. Данное понятие является сложным и многогранным, поэтому требует особого подхода в презентации иностранным студентам. В связи с этим в последнее время оформилось и считается перспективным особое направление в лексикографии, которое обозначено как фигуративная лексикография. Фигуративные словари сочетают в себе данные из фразеологических словарей, словарей поэтических и дискурсивных метафор, пословиц, поговорок и крылатых фраз, образных слов и выражений, прецедентных феноменов, образов и символов [10, с. 3]. Такие словари совмещают лингвистическое описание слова с когнитивным и энциклопедическим аспектами, что позволяет иностранным студентам, изучающим русский язык, еще больше погружаться в контекст русской культуры. Таким образом, для детального рассмотрения и понимания национально-культурных особенностей инофонами необходимо привлекать данные словарей, которые помогают решать ряд методических задач, связанных с изучением РКИ, переводческой деятельностью, овладением стилистическими ресурсами и повышением эффективности общения.

В современном русском языке кроме общеупотребительной лексики выделяют лексику ограниченного употребления. В связи «с развитием новых отраслей науки и техники возрастает интерес к проблемам терминологии: лингвистический аспект анализа терминов позволяет дать достаточно полную грамматическую, лексикологическую, словообразовательную их характеристику» [11, с. 36]. В рамках лингвокультурологического подхода в современных исследованиях неизбежно встает вопрос о национально-культурной специфике русской терми-

нологии. К национально-специфическим чертам русских терминов лингвисты относят следующие: 1. Однозначность. 2. Изменение семантики термина в формах единственного и множественного числа. 3. Соответствие значений абстрактного существительного и конкретного существительного. 4. Полисемия и омонимия. 5. Преобладание приставочного и приставочно-суффиксального способов словообразования [12, с. 195]. Следует отметить, что основная масса терминов в русском языке была заимствована из европейских языков. В связи с этим студентам, например, китайским, труднее овладевать русской терминологией, поскольку они испытывают определенные трудности в понимании интернациональных корней. Китайский язык мало подвержен заимствованиям, и термины в китайском языке являются собственно китайскими словами. Как отмечают исследователи, процесс заимствования новых слов в китайский язык – это сложный и длительный процесс, что обусловлено национальной спецификой китайского языка: иероглификой и фонетической системой. Однако в последнее время отмечается рост заимствований в китайском языке, в том числе и в области терминологии. Это объясняется активным развитием различных областей знаний и сфер жизнедеятельности современного китайского общества. В китайском языке выделяют три вида заимствований: фонетические, семантические и фонетико-сематические [13, с. 143]. Самыми малочисленными являются фонетические заимствования (谷歌 (Google), 博客 (блог) и др.). Сематические заимствования, или кальки появились в результате перевода на китайский язык заимствованных слов (硬盘 (жесткий диск), 线上 (онлайн) и др.). Фонетико-семантические заимствования представляют собой заимствования, состоящие из фонетического и лексического элементов (因特网 (Интернет), 声卡(звуковая карта) и др.). Новыми в китайском языке являются смешанные (гибридные) фонетико-семантические образования, в которых сочетаются аббревиатуры и полные слова (IP 电话 (интернет-телефония), D盘 (диск D) и др.) [14, с. 70–72]. При изучении научного стиля речи большие трудности для китайских студентов представляют отглагольные имена существительные. Исследователи отмечают, что отглагольные существительные весьма удобны в русском языке, поскольку заменяют придаточные предложения и «создают большую компактность речи» [15, с. 59]. Китайский язык принципиально отличается от русского грамматическим строем. До сих пор остается открытым вопрос о выделении частей речи в китайском языке. Словарные единицы достаточно свободно переходят из одной части речи в другую. Морфологическая принадлежность к той или иной части речи в китайском языке определяется не окончанием, а по месту в предложении. Как правило, отглагольные имена существительные заменяются глаголами.

Особая роль в отражении национально-культурного компонента принадлежит русскому словообразованию с большим количеством уменьшительно-ласкательных суффиксов, деминутивов, вариативностью корней слов и др. Русский язык располагает огромным количеством возвратных (рефлексивных) глаголов, богатой видо-временной и приставочной системами. Использование видо-временных форм глаголов сложно и специфично, поэтому представляет большие трудности в изучении иностранными студентами.

Национально-специфические черты проявляются и в русском синтаксисе, который характеризуется условно отсутствием четкого порядка слов в предложении, достаточно разветвленным видом согласования слов в роде, числе и падеже. Русский синтаксис включает объемные синтаксические построения. К ним относятся сложные предложения с сочинительной и подчинительной связью, предложения с однородными членами, с вводными словами, предложения с причастными и деепричастными оборотами. Исследователи связывают такую сложную структуру русского предложения с коллективистскими ценностями русской культуры. Представляется, что «сложный вид согласования в языке продуцирует и сложный способ психологического и общественного согласования» [16, с. 36]. В связи с этим длинные сложные русские предложения плохо воспринимаются, например, китайскими студентами. Это объясняется национально-культурной спецификой китайского синтаксиса. В китайском языке предложения характеризуются строгим порядком слов и имеют определенную структуру. Кроме простых и сложных предложений в китайском синтаксисе выделяют усложненные предложения, которые представляют собой промежуточные структуры между простыми и сложными предложениями. В отличие от русских, китайские сложные предложения имеют иную структуру и представляют собой несколько простых предложений в составе сложного.

Таким образом, русский язык имеет свои национально-специфические особенности, которые проявляются на разных его уровнях: в построении предложений, лексико-семантическом составе, фразеологии, терминологии, словообразовании и др. Одним из самых важных аспектов с точки зрения культурных ценностей является исследование лексического состава языка. Описание лексических единиц выявляет объем культурообусловленной информации, позволяет разработать различные способы использования слова в процессе обучения русскому языку как иностранному для приобщения иностранных студентов к миру соответствующей национальной культуры. Национально-культурный компонент наиболее полно актуализируется во фразеологических единицах, поскольку значения фразеологизмов отражают историю, культуру, традиции, обычаи народа. Для изучения глубинных основ национально-культурного миропонимания актуальным представляется описание метафоры, поскольку в ней заключен культурно значимый фрагмент культуры и ментальности народа. Отличительные национально-культурные черты проявляются в русском синтаксисе и представляют безусловный интерес для лингвокультурологического исследования. Выявление национально-культурной специфики свидетельствует об уникальности национальных языков и ориентирует на рассмотрение языка в тесной связи с культурой. Данные особенности необходимо учитывать в практике преподавания РКИ, поскольку они позволяют выделить проблемные темы, предусмотреть ошибки и их исправление, а также сформировать новые принципы в работе.

Библиографический список

1. Бурмистрова Т.А. Ассоциативно-вербальный потенциал лексемы «деревня»: лексикографическая кодификация и текстовые реализации. *Ученые записки Орловского государственного университета.* 2014; № 5 (61): 192 – 195.
2. *Книга о грамматике.* Для преподавателей русского язык как иностранного. Санкт-Петербург: Златоуст, 2018.
3. Лю Я. Связь языка и культуры в обучении РКИ. *Символ науки.* 2018; № 11: 55 – 57.
4. Новикова Т.Ф. *Культурологический подход к преподаванию русского языка: модель регионального компонента.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2007.
5. Осиянова О.М. Национально-культурная семантика слова и речевое общение. *Вестник ОГУ.* 2005; № 11: 145 – 149.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*: 80 000 слов и фразеологических выражений. Москва: ООО «А ТЕМП», 2007.
7. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация.* Москва: Слово/Slovo: 2000.
8. Чубур Т.А. Контрастивная лексикология и лексикография в практике обучения иностранному языку. *Русский язык за рубежом.* 2010; № 3: 63 – 71.
9. Баско Н.В. *Учебный русско-китайский фразеологический словарь* (*на материале российских средств массовой информации)*. Санкт-Петербург: Златоуст: 2016.
10. *Словарь русской пищевой метафоры.* Томск: Издательство Томского государственного университета, 2015; Т. 1.
11. Колбасенкова А.Е. Структурно-семантические особенности и специфика функционирования нефтегазовых терминов в научных текстах. *Филологические науки. Научные доклады высшей школы.* 2019; № 6: 36 – 41.
12. Ван В. Особенности русской музыкальной терминологии в аспекте методики РКИ. *Проблемы современного образования.* 2019; № 1: 194 – 198.
13. Горелов В.И. *Лексикология китайского языка*. Москва: Просвещение: 1984.
14. Бачурин В.В. Методы заимствования терминологии в области информационных технологий в китайском языке. *Филологические науки.* 2017; № 10 (64): 70 – 72.
15. Козырев В.А., Черняк В.Д. Глагол или отглагольное существительное? Капризы лексического выбора. *Вестник Герценовского университета.* 2010; № 11: 56 – 61.
16. Мельникова А.А. Синтаксис языка и национальная специфика способа деятельности: социально-философский аспект. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2006; № 21-1: 33 – 43.

References

1. Burmistrova T.A. Associativno-verbal'nyj potencial leksemy «derevnya»: leksikograficheskaya kodifikaciya i tekstovye realizacii. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 5 (61): 192 – 195.
2. *Kniga o grammatike.* Dlya prepodavatelej russkogo yazyk kak inostrannogo. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2018.
3. Lyu Ya. Svyaz' yazyka i kul'tury v obuchenii RKI. *Simvol nauki*. 2018; № 11: 55 – 57.
4. Novikova T.F. *Kul'turologicheskij podhod k prepodavaniyu russkogo yazyka: model' regional'nogo komponenta.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
5. Osiyanova O.M. Nacional'no-kul'turnaya semantika slova i rechevoe obschenie. *Vestnik OGU*. 2005; № 11: 145 – 149.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. Moskva: OOO «A TEMP», 2007.
7. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo/Slovo: 2000.
8. Chubur T.A. Kontrastivnaya leksikologiya i leksikografiya v praktike obucheniya inostrannomu yazyku. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2010; № 3: 63 – 71.
9. Basko N.V. *Uchebnyj russko-kitajskij frazeologicheskij slovar'* (*na materiale rossijskih sredstv massovoj informacii)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust: 2016.
10. *Slovar' russkoj pischevoj metafory.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2015; T. 1.
11. Kolbasenkova A.E. Strukturno-semanticheskie osobennosti i specifika funkcionirovaniya neftegazovyh terminov v nauchnyh tekstah. *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly.* 2019; № 6: 36 – 41.
12. Van V. Osobennosti russkoj muzykal'noj terminologii v aspekte metodiki RKI. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2019; № 1: 194 – 198.

13. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitajskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie: 1984.
14. Bachurin V.V. Metody zaimstvovaniya terminologii v oblasti informacionnyh tehnologij v kitajskom yazyke. *Filologicheskie nauki.* 2017; № 10 (64): 70 – 72.
15. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. Glagol ili otglagol'noe suschestvitel'noe? Kaprizy leksicheskogo vybora. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2010; № 11: 56 – 61.
16. Mel'nikova A.A. Sintaksis yazyka i nacional'naya specifika sposoba deyatel'nosti: social'no-filosofskij aspekt. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2006; № 21-1: 33 – 43.

Статья поступила в редакцию 29.03.22

УДК 81'27+373 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-293-297

***Vlavatskaya M.V**., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vlavatskaya@list.ru*
***Zhuravlyova I.N**., senior teacher, Foreign Languages Department, postgraduate, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: ira_english_2011@mail.ru*

LEXICAL-SEMANTIC FIELD "CHESS GAME" IN MODERN RUSSIAN. The article is dedicated to a study of special vocabulary in the sphere of chess communication. Nowadays the research of lexical-semantic relations between special units occupies an important place in the construction of functional-semantic and terminological systems. This article presents lexical-semantic and functional-stylistic analysis aimed at discovering the appropriate relations between special units to construct the lexical-semantic field of "Chess Game". The authors conclude that the types of units in chess communication are heterogeneous and vary from narrow special terms and professionalisms to slang units and nicknames, which indicates a significant functional and stylistic differentiation of chess vocabulary, forming the chess world picture and building up in the lexical-semantic field of the same name. In this case, the special chess vocabulary should be considered as a system of functional-semantic categories considering the interaction of heterogeneous elements belonging to different aspects and levels of language with common invariant semantic features. Many special units of the chess lexicon have emotional, evaluative, and expressive-stylistic characteristics, which indicates the implementation of aesthetic and pragmatic functions of language in the chess communication, as well as a wide range of functioning units included in the lexico-semantic field "Chess Game". The obtained results of the study allow to judge the importance of the conducted research.

Key words: **lexico-semantic field, types of special units, functional and stylistic differentiation, chess communication.**

***М.В. Влавацкая**, д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: vlavaczkaya@corp.nstu.ru*
***И.Н. Журавлёва**, ст. преп., аспирант, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: ira_english_2011@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ШАХМАТНАЯ ИГРА» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению специальной лексики в сфере шахматной коммуникации. В настоящее время исследования лексико-семантических связей между специальными единицами занимают важное место в построении функционально-семантических и терминологических систем. В данной статье представлены лексико-семантический и функционально-стилистический анализы, направленные на обнаружение соответствующих связей между специальными единицами в целях построения лексико-семантического поля «Шахматная игра». Авторы приходят к выводу о том, что типы единиц в шахматной коммуникации неоднородны и варьируются от узкоспециальных терминов и профессионализмов до жаргонных единиц и прозвищ, это свидетельствует о значительной функционально-стилистической дифференциации шахматной лексики, формирующей шахматную картину мира и выстраивающуюся в одноименное лексико-семантическое поле. Специальную шахматную лексику необходимо рассматривать как систему функционально-семантических категорий с учетом взаимодействия разнородных элементов, относящихся к разным аспектам и уровням языка с общими инвариантными семантическими признаками. Большое количество специальных единиц шахматного лексикона обладают эмоционально-оценочными и экспрессивно-стилистическими характеристиками, что указывает на реализацию эстетической и прагматической функций языка в рамках шахматной коммуникации, а также широкий диапазон функционирования единиц, входящих в лексико-семантическое поле «Шахматная игра». Полученные результаты исследования позволяют судить о важности проведенного исследования.

Ключевые слова: **лексико-семантическое поле, типы специальных единиц, функционально-стилистическая дифференциация, шахматная коммуникация.**

В настоящее время наблюдается большой научный интерес, направленный на изучение лексических единиц в сфере их функционирования – лексико-семантического поля, что подтверждается работами по изучению специальных единиц Н.Н. Горбуновой [1], Р.В. Денико [2], Криворучко А.И. [3], С.А. Маник [4], Онал И.О. [5], В.Д. Табанаковой [6] и др. В построении лексико-семантического или терминологического поля определенной предметной области важную роль играют такие аспекты исследования, как функционально-семантический, структурный, логико-понятийный, когнитивный, динамический и другие.

Актуальность данного исследования заключается в важности изучения функционирования и аспектного описания специальных единиц разных предметных областей, в том числе принадлежащих к шахматной игре, включая функционально-семантический аспект, который будет способствовать конструированию модели и построению лексико-семантического поля «Шахматная игра».

Цель исследования – построение лексико-семантического поля «Шахматная игра» в русском языке.

Для реализации поставленной цели необходимо изучить концепции и принципы построения лексико-семантического поля, определить и разграничить понятия «термин» и «специальная лексика», выделить типы единиц с шахматной семантикой по функционально-стилистическому принципу классификации лексики, построить лексико-семантическое поле «Шахматная игра».

В статье используются такие методы исследования, как построение полевой модели, дефиниционный анализ, лексико-семантический и функционально-стилистический анализ для установления соответствующих связей между единицами поля.

Теоретическая база исследования включает работы отечественных и зарубежных лингвистов по:

- терминологии и специальной лексике: Н.Н. Горбунова [1], Р.В. Денико [2], А.И. Криворучко [3], С.А. Маник [4], Онал И.О. [5], В.Д. Табанаковой [6], В.М Лейчик [7]. Шелов [8], M.T. Cabré [9] и др.;
- построению семантического поля: Г.С. Щур [10], А.В. Бондарко [11; 12], И.А. Стернин [13], И.А. Стернин, М.Я. Розенфельд [14], Danes F. [15] и др.;
- языковой норме и функционально-стилистической дифференциации лексики: Б.Л. Бойко [16], В.М. Лейчик [7; 17], Шелов С.Д. [18] и др.

Новизна исследования заключается в предложенной схеме систематизации специальных лексических единиц предметной области «Шахматная игра» и построении одноименного лексико-семантического поля.

Теоретическая значимость состоит в системной организации и функционально-стилистической типологизации шахматной лексики русского языка по полевому принципу, что вносит определенный вклад в лексикологическую, терминологическую теорию, а также в функциональную стилистику.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы и результаты данного исследования могут быть использованы в преподавании лингвистических дисциплин, а именно – при изучении специальных курсов по лексикологии, терминоведению и функциональной стилистике. Полученные результаты найдут применение в процессе профессионального языкового образования, при создании учебных пособий и лексикографических справочников по специальной лексике.

Материал исследования являются специальные лексические единицы шахматной игры в современном русском языке.

Приступая к построению лексико-семантического поля, прежде всего нужно определить его центральное понятие в рамках исследования – шахматная игра. Традиционно под ней понимается настольная логическая игра с шахматными фигурами на 64-клеточной доске, сочетающая в себе элементы искусства, науки и спорта.

В лингвистической литературе при построении любого лексико-семантического поля описано два подхода: парадигматический и синтагматический. Парадигматический подход основан на теории деления поля на «лексическое» и «понятийное». Главным критерием в выявлении определенной группы слов из общего лексикона являются общие значения у совокупности слов. Й. Трир называет данный феномен общим понятием (или понятийным абсолютом), когда совокупность слов одной группы может входить по схожему значению со словами из других групп [цит. по: 10, с. 23]. Синтагматический, или синтаксический подход обосновал В. Порциг, определивший понятие «синтаксическое поле», которое состоит из словосочетаний и синтаксических компонентов, единицы которых семантически совместимы [цит. по: 10, с. 50].

На современном этапе относительно построения семантического поля существуют разные мнения. А.В. Бондарко рассматривает поле с точки зрения функциональной грамматики, а именно – как систему функционально-семантических категорий и полей в данном языке. Учёный описывает полевой подход как взаимодействие разнородных элементов, относящихся к разным сторонам и уровням языка с общими инвариантными семантическими признаками, и определяет функционально-семантическое поле как двухстороннее единство морфологических, синтаксических средств языка с лексическими, лексико-грамматическими и словообразовательными элементами в определенной семантической сфере [11, с. 42].

В основе полевого подхода лежит принцип центра – периферии, в рамках которого классы (и подклассы) элементов должны рассматриваться как структуры с компактным ядром (центром) и постепенным переходом к диффузной периферии, которая, в свою очередь, постепенно переходит в периферийную сферу ближайшей категории» [15, с. 11]. А.В. Бондарко в построении функционально-семантического поля также выделяет два основополагающих признака [19, с. 20]: 1) деление на центр (ядро) и периферию; 2) постепенные переходы между компонентами данной группировки и разными группировками, частичные пересечения и «общие сегменты». Сопоставление центра и периферии дает возможность обозначить границы того или иного поля. При этом противопоставление центра и периферии в поле обусловлено рядом критериев [12, с. 18], представленных в табл. 1.

Таблица 1

Критерии противопоставления ядра и периферии в функционально-семантическом поле (по А.В. Бондарко)

№	Критерии противопоставления	
	Центр	Периферия
1.	наибольшая концентрация основных семантических признаков	разреженность этих признаков
2.	сосредоточение связей, участие в максимальном числе оппозиций	связи рассредоточиваются, ослабляются и тяготеют к изолированности
3.	наибольшая специализированность языкового средства или системы таких средств для реализации определенных семантических функций	меньшая степень специализации
4.	регулярность функционирования данного языкового средства или комплекса средств	нерегулярность или меньшая степень регулярности, употребительности

Основные положения полевой концепции языка составляют ряд критериев построения поля [13, с. 37–40], которое содержит инвентарь элементов, связанных синтагматическими и парадигматическими системными отношениями; объединяет элементы по общему семантическому признаку, выполняющие единую функцию; 3) соединяет как однородные элементы, так и разнородные языковые средства; образуется из составных частей – микрополей; 5) имеет вертикальную и горизонтальную организацию; состоит из ядра, которое консолидируется вокруг компонента-доминанты, и периферии, выделяя ядерные и периферийные конституенты; граница между ядром и периферией является размытой, нечеткой; конституенты поля могут принадлежать к ядру одного поля и периферии другого поля или полей; разные поля отчасти накладываются друг на друга, образуя зоны постепенных переходов, что является законом полевой организации системы языка, и т.д.

И.А. Стернин выделяет в поле ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферии [14, с. 166–167]. На этой концепции основано построение лексико-семантического поля «Шахматная игра».

В рамках построения терминологического поля, по мнению В.М. Лейчика, рационально распределение единиц по следующим типам [7, с. 126–128]: 1) основные, производные и сложные термины; 2) базовые и привлеченные термины; 3) общенаучные (общетехнические), межотраслевые и узкоотраслевые (собственные) термины.

Согласно коммуникативной теории терминологии [20, с. 183], терминологическая единица рассматривается в трёх аспектах изучения: во-первых, как единица знания, во-вторых, как единица языка и, в-третьих, как единица коммуникации, осуществляемой в рамках определённой сферы.

Как показывает изучение специальных единиц шахматной игры, к ним относятся термины, номены, профессионализмы, профессиональные жаргонизмы и прозвища. Исходя из этого, для построения поля наиболее целесообразным является применение интегрального подхода, основанного на выделении языка для специальных целей (или Language for Specific purposes) [7; 9].

Спецификой языка шахматной игры является то, что он используется с целью профессиональной спортивной коммуникации, расходящейся в диапазоне по двум уровням сложности: для экспертов, которые пользуются исключительно терминами, и просто для заинтересованных лиц, употребляющих менее сложные единицы, относящиеся к профессиональному диалекту или жаргону.

Широкий диапазон использования шахматной лексики в целом – от терминов до жаргонизмов – каузирует выделение разных видов специальных номинаций. По характеру понятия, с которым соотносится терминологическая единица, в лексико-семантическое поле «Шахматная игра» включаются такие виды специальных названий, как собственно термины, номены, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы.

Однако провести четкую демаркацию терминов и номинов, терминов и профессионализмов, профессионализмов и профессиональных жаргонизмов во многих случаях не представляется возможным из-за большого количества так называемых единиц промежуточных типов, для которых трудно выделить однозначные критерии [21, с. 76–87]. Тем не менее чаще всего основой для разграничения перечисленных выше единиц выступают нормативный аспект и функционально-стилистические характеристики [22; 23].

Так, для демаркации специальных единиц, выделяются следующие критерии [23]: 1) термины – это кодифицированные номинации специальных понятий; 2) профессионализмы – это неофициальные номинации специальных понятий; 3) профессиональные жаргонизмы – синонимичны профессионализмам, или же представляют собой их разновидность с ярко выраженной стилистической сниженностью и большей степенью ненормативности [22]. В то же время при функционировании термины, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы находятся в отношениях пересечения и взаимодействия, что способствует объединению разных видов специальных единиц, принадлежащих как к терминологии, так и к профессиональной, или специальной лексике.

Как известно, лексико-семантическое поле «Шахматная игра» включает в свой состав не только терминологию, но и слова и выражения, применяемые группой лиц, объединённых по роду занятий, деятельности, т.е. профессиональной общностью, поэтому, учитывая типологическую разнородность лексических

Таблица 2

Критерии функционально-стилистической дифференциации специальных единиц

№	Критерии демаркации	Функционально-стилистическая дифференциация специальных единиц			
		термины	профессионализмы	жаргонизмы	прозвища
1.	Сфера употребления	устная, письменная	устная профессиональная коммуникация	устная устойчивая социальная разновидность речи, объединяющая людей по признаку профессии, интересов, возрастов	устная неформальная коммуникация
2.	Функции	номинация специальных понятий и предметов	использование слов или выражений, свойственных речи людей различных профессий и обслуживающих различные сферы профессиональной деятельности, «полуофициальные» слова (лексемы), не имеющие строгого научного характера	выражение принадлежности к относительно автономной социальной группе посредством употребления специфических слов, форм и оборотов, экспрессивных оборотов с особым использованием словообразовательных средств	название, данное человеку по какой-либо черте, свойству, указывающее на заметную черту его характера, наружности, деятельности и т.п.

единиц, номинирующих шахматную игру в целом, считаем оптимальным именовать их как специальные единицы (или специальную лексику). Исходя из функциональной специфики данных единиц и основываясь на принципах языковой нормы и функционально-стилистической дифференциации, в основу построения лексико-семантического поля положены не только ядерные термины, базовые термины, производные термины и сложные терминологические единицы, но и профессионализмы, сочетания с ними, а также жаргонизмы и прозвища в целом из разных сфер человеческой деятельности и общелитературного русского языка. Критерии и признаки разграничения вышеназванных единиц указаны в табл. 2.

Согласно полевой концепции языка и соответствующим положениям, шахматная лексика может быть выстроена в лексико-семантическое поле по совокупности языковых единиц, составляющих шахматную картину мира.

Основываясь на единстве приведенных выше мнений языковедов, **ядро** поля шахматной игры содержит следующее.

1. Терминологические единицы, используемые только в шахматной игре (основные шахматные термины): *шахматы, гроссмейстер, мат, шах, пат, распатование, рокировка* и т.д., а также терминологические сочетания: а) с основными шахматными терминами в качестве главного слова: *классические / быстрые шахматы, чистый / экономичный / обратный / кооперативный мат, мат королем и ферзем / королем и ладьей / королем и двумя слонами / по последней горизонтали / в два хода, вскрытый / вечный / открытый / двойной шах, тема пата, длинная / короткая рокировка* и т.д.; б) с производными от основных шахматных терминов в составе сложной единицы: *шахматная партия / нотация / композиция / квалификация / стратегия / программа / задача / теория / доска / фигура / тактика / ладья, шахматные часы, шахматный король / турнир / этюд, шахматное соревнование, гроссмейстерская ничья, матовая комбинация / сеть / зона* и т.д.

В состав ядра также включаются основные, или базовые термины, обозначающие «главные понятия системы понятий некоторой определенной области знания и (или) деятельности…» [7, с. 126]. К таким терминологическим единицам относятся термины-доминанты шахматной игры, которые образуют фундамент сферы шахмат, а точнее – названия шахматных фигур: *король, королева / ферзь, ладья, слон, конь* и *пешка,* а также терминологические словосочетания с ними в качестве как главного, так и зависимого слова: *проходная / блокированная / изолированная пешка, висячие пешки, превращение пешки, неприкрытый король, ход королем / ферзем / ладьей / конем / слоном* и т.д.

Базовые термины участвуют в образовании производных терминов данной системы понятий, которые обозначают видовые или аспектные понятия, сопоставляемые с основными понятиями. С формальной точки зрения производные (видовые и аспектные) термины обычно представляют собой производные слова или словосочетания [7, с. 126]. В ядре шахматной терминологии представлены следующие производные от базовых термины: *королевский / ферзевый фланг, ферзевое крыло, пешечная фаланга / структура, пешечная структура / цепь, пешечный перевес / штурм / удар / эндшпиль, королевские укрепления, королевское фианкетто, королевский гамбит, королевская игра, коневая позиция, пешечный квартет / вал, ферзевые окончания, ферзевый гамбит / эндшпиль / конь, ферзевая пешка / ладья, беспешечный эндшпиль, ладейная активность / вертикаль / атака / пешка, ладейное окончание, слоновая вертикаль / жертва, слоново-коневой эндшпиль* и т.д.

Так, в ядро поля входят термины, где каждая единица обозначает «специальное понятие, специальный объект, словесный комплекс, особый знак, функция, член терминологической системы, единство знака и понятия, лингвоментальный знак культуры, специальная единица науки» [6, с. 19].

2. Номенклатурные наименования: *классификация ЭШД, индексы ЭШД (системы Югославской энциклопедии шахматных дебютов), индексирование дебюта в ЭШД, стандарт ЭШД, ЭШД-таблица,* а также *Бременская система Карльса, защита Адорьяна, вариант защиты Каро-Канн с продвижением на поле e5 до выведения коня, вариант Ауэса, вариант Алапина-Стейница, вариант Алапина-Свешникова, вариант Алаторцева, атака Альбина, контргамбит Альбина, Английская система Голландской защиты, Английская система Французской защиты, Английская система защиты Грюнфельда, система дебютных индексов, Американская атака, Американская защита, Манхаттанская защита, мат Андерсена, правило Андерсена, гамбит Андреашека, система Колле, Дрезденская блокада, система анти-Грюнфельда, Схевенингенская система, Шахматы 960* и т.д.

При разграничении термина и номена важно иметь в виду, что последнему свойственно следующее: 1) важность в прикладном аспекте; 2) функция этикетирования, номинирование реальных объектов; 3) отражение субъективности восприятия мира учёным-практиком [24, с. 11–12] Так, номен соотносится с реальными объектами научного познания и при этом отражает субъективность их восприятия. Характерной, но не единственной особенностью номенов в шахматах является наличие в нем собственного имени, указывающего на автора данной шахматной стратегии и/или тактики.

На **ближней периферии** лексико-семантического поля располагаются следующие специальные единицы.

1. Профессионализмы и профессионально терминированные наименования (специальная неофициальная лексика, используемая только в шахматной игре): а) однокомпонентные: *выступка* – право первого хода, *уконтрапупить* — обыграть, разгромить, *чернопольник* – чернопольный слон, *белопольник* – белопольный слон, *белоцветчик* **–** игрок, который сильно играет белыми фигурами и заметно слабее – чёрными, *ладейник* – ладейное окончание, *обдернуться* – сделать не тот ход, что задумал, *отжарить* – убедительно обыграть, *пешечник* – пешечное окончание, *топталка* – повторение позиции вновь и вновь и т.д.; б) многокомпонентные: *лёгкие фигуры* – конь и слон, *тяжелые фигуры* – общее название для ферзя и ладей, *бешеная фигура* – незащищённая фигура, которая непрерывно преследует короля; *бешеная ладья* – фигура (ладья), которую бесконечно жертвуют с целью получить позицию пата на доске, *отравленная пешка* – пешка, взятие которой влечет за собой неприятные сюрпризы и последствия; *отсталая пешка* – пешка, отставшая от своих собратьев, ставшая объектом атаки, ***голый (неприкрытый) король*** – ситуация, когда король не защищен своими фигурами, *детский мат* – быстрый мат ферзем и слоном в дебюте, *дурацкий мат* – мат в дебюте, который получают белые, сделав следующие ходы: 1.f4 e6 2.g4?? Фh4X, и т.д.

Главной отличительной характеристикой профессионализмов является реализация номинативной функции в отражении терминологии наивной картины мира конкретной профессии или деятельности в отличие от научной картины мира. Еще одной характерной чертой профессионализмов является метафоризация, или использование одного из слов в словосочетании в переносном значении для создания яркого образа, выражения оценки, эмоционального отношения к предмету речи, что может оказать большее воздействие на адресата речи. Другое слово в словосочетании относится к основным или базовым шахматным терминам.

К **дальней** периферии относятся единицы из других терминосистем: *форсаж* (авиа., фр.) – форсированный вариант, *фланг* (воен.) – вертикали a, b, c, f, g, h, *рентген* (физ., нем.) – воздействие дальнобойной фигуры на какое-либо поле через неприятельскую фигуру, *матч* (спорт., англ.) – шахматное соревнование между двумя противниками, *рокада* (воен.) – вертикаль, открытая для маневра ладьи, *дебют* (театр. фр.) – начальная стадия шахматной партии, *гандикап* (спорт. англ.) – турнир между несколькими шахматными игроками, причем сильнейшие дают какое-либо преимущество более слабым, *аванпост* (воен., фр.) – клетка, которая по ходу игры уже не сможет попасть под бой пешки соперника, ***блокада*** **(воен., англ.) –** один из приемов ограничения подвижности фигур соперника, *шайба* (спорт, хокк.) – пешка или лишняя пешка, *атака* (воен., старофр.) – наступление в шахматной партии, наиболее решительный способ достижения цели и т.д.

На дальней периферии также располагаются единицы, заимствованные из других языков и, соответственно, имеющие первоначальное значение, не относящееся к шахматной игре: *дуаль* (англ. *dual*) – возможность решения задачи или этюда в вариантах со второго или последующих ходов, отличного от авторского; *инициатива* (от лат. *initium*) – почин, начало; *кипергань* (от франц. *qui perd gagne*) – кто проигрывает, тот выигрывает – задачи на обратный мат; *матч* (англ. *match*) – шахматное соревнование между двумя противниками; *пуанта комбинации* (франц. *pointe*) – самый тонкий и скрытый ход (вершина, «гвоздь») комбинации в этюде; *фианкетто* (итал. *Fianchetto*) – уменьшительное от *fianco*, что означает фланг, бок: фланговое развитие слонов, *цейтнот* (нем. Zeitnot) – нехватка времени на обдумывание хода, *цугцванг* (нем. Zugzwang «принуждение к ходу») – положение шахматной игре, в котором любой ход игрока ведёт к ухудшению его позиции, *миттельшпиль* (нем. Mittelspiel – середина игры) – срединная часть игры между дебютом и эндшпилем, *эндшпиль* (нем. Endspiel – конец игры) – заключительная стадия шахматной партии и т.д.

К дальней области поля также следует отнести сочетания слов-терминов и нетерминов, соотносимых с определенным понятием в некоторых спортивных играх, включая шахматную, только при их совместном употреблении: ***плотный ход*** – ход с повышенным запасом прочности, улучшающий взаимную защиту шахматных фигур, *выжидательный ход* – ход, цель которого не ухудшить позицию или выяснить намерения партнера, *промежуточный ход* – неожиданный, неочевидный ход в форсированном варианте, *блокирование поля* – тактический приём в композиции фигур, *турнирная таблица* – документ, в котором фиксируются результаты партий участников турнира, *ценность фигур* – номинальная значимость фигуры в игре по отношению к другим фигурам (например, конь равен трем пешкам), *полуоткрытые дебюты* – в которых белые начали с хода 1. e4, а черные ответили любым ходом, кроме 1. ...e5, *закрытые дебюты* – в которых белые начали партию любым ходом, кроме 1. e4, *зрение комбинационное (тактическое)* – умение увидеть таящиеся в позиции возможности, получить преимущество с помощью тех или иных жертв материала, *маленькое качество* – так иногда называют преимущество двух слонов, *сеанс одновременной игры* – средство популяризации шахмат, мероприятие, в ходе которого сильный шахматист (сеансер) играет одновременно ряд партий (от нескольких партий до нескольких сотен партий) с шахматистами более низкой квалификации и т.д.

На **крайней** периферии содержатся: 1) единицы из общей лексики, употребляемые в особой экспрессивно-стилистической функции (жаргонизмы): *батарея* – положение двух фигур на одной линии, *зевок* – грубая ошибка, ведущая к мату, материальным потерям или к резкому ухудшению позиции; *крепость* – тема в этюде, являющаяся разновидностью позиционной ничьи и заключающаяся в том, что слабейшая сторона спасается, создавая неприступную позицию; *круг* – законченный цикл матч-турнира, в течение которого каждый

участник играет со всеми остальными по одной партии; *ловушка* – манёвр, на первый взгляд, дающий определённые преимущества для другой стороны, а на самом деле завлекающий противника в невыгодную для него ситуацию; *мельница* – типовая комбинация, в основе которой лежит последовательное чередование шахов и вскрытых шахов, объявляемых атакующей стороной; *форточка* – предоставление королю возможности при необходимости уйти с первой (восьмой) горизонтали путем продвижения одной из прикрывающих его после рокировки пешек; ***гроб –*** (*безнадега, горшок, жбан, труба, ящик*) – плохая или безнадежная позиция; ***провисать –*** нахождение фигуры «под боем» без защиты; ***штаны*** – ситуация, в которой две проходные пешки рвутся в ферзи, и вражеский слон не в состоянии их задержать, действуя по одной диагонали, *фишка* – шахматная фигура, *дыра* – очень уязвимое поле, *старушка* (шут.) – староиндийская защита, *пластуны* – пешки, которые двигаются к полю превращения на разных флангах, ***лошадь*** – шутливое название коня, *вилка* – одновременное нападение на две фигуры соперника конем или пешкой, *обезьянья игра* – стремление одного из игроков к симметричному повторению ходов, *обжорный ряд* – горизонталь, на которой ворвавшиеся ладья или ферзь собирает «урожай» пешек, *дармовой заезд* – атака без жертв или удобная позиция без риска и т.д.

3) прозвища, или названия, данные игрокам в шахматы и обычно указывающие на какую-либо заметную черту их стратегии и тактики игры, например: *король ничьих* или *мастер ничьих, королева шахмат, матадор* – опытный шахматист, *шпилер* (ирон.) – игрок, делающий ставки на ловушки и использование ошибок партнера, ***клиент –*** легкий соперник, у которого уже выигрывал не раз; ***коновал –*** шахматист, любящий играть конями; *комбинатор, комбайнёр* – шахматист, любящий и умеющий комбинировать, *блицор* – игрок, который умеет и любит играть блиц, *белоцветчик* – шахматист, который намного лучше играет белыми, нежели черными, *атакёр* – игрок, предпочитающий атакующий стиль игры, и т.д.

Можно заметить, что отдельным специальным единицам в рамках шахматной игры свойственна некоторая двойственность, которая не позволяет строго демаркировать их отнесенность к конкретному типу специальной лексики, например, *шпилер* (нем. Spieler – игрок), во-первых, имеет немецкое происхождение от лексемы *Spiel* с добавлением суффикса -er, что относит данную единицу к дальней периферии и, во-вторых, обладает коннотацией в виде иронической окраски в русской шахматной картине мира.

Далее представим модель лексико-семантического поля «Шахматная игра в виде кольцевой диаграммы, в которую вошли специальные единицы, репрезентируемые: 1) терминологическими единицами и номенклатурными наименованиями; 2) профессионализмами и профессионально терминированными наименованиями; 3) лексическими единицами из других терминосистем и языков; 4) единицами из общелитературной лексики, употребляемыми в особой функции (см. рис. 1).

Таким образом, в ходе построения лексико-семантического поля «Шахматная игра» мы пришли к следующим выводам.



Рис. 1. Модель лексико-семантического поля «Шахматная игра»

Типология единиц, используемых в шахматной коммуникации, варьируется от узкоспециальных терминов, профессионализмов до профессиональных жаргонизмов и прозвищ, что свидетельствует о широкой функционально-стилистической дифференциации шахматной лексики и относит их к категории специальных единиц.

Специальная лексика в шахматной игре представляет собой совокупность единиц, формирующих шахматную картину мира, и выстраивается в соответствующее лексико-семантическое поле.

При построении лексико-семантического поля «Шахматная игра» специальную шахматную лексику необходимо рассматривать как систему функционально-семантических категорий с учетом взаимодействия разнородных элементов, относящихся к разным сторонам и уровням языка с общими инвариантными семантическими признаками.

Особенностью специальной лексики поля шахматной игры является, во-первых, ее открытость, так как в ней фигурируют достаточно много единиц из других языков, а также других предметных областей деятельности человека.

Большое количество специальных единиц шахматного лексикона эмоционально-оценочно и экспрессивно-стилистически маркированы, что свидетельствует о реализации в шахматной коммуникации их эстетической и прагматической функций.

Перспективой данного исследования является построение лексико-семантического поля «Chess game» в современном английском языке и проведение контрастивного анализа лексико-семантических полей в двух языка.

Библиографический список

1. Горбунова Н.Н. *Современная англоязычная терминосистема сферы менеджмента: структурно-семантическая и когнитивно-фреймовая характеризация.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Пятигорск, 2014.
2. Денико Р.В. *Активные процессы в сетевой терминологии русского языка XXI века. Диссертация* … кандидата филологических наук. Томск, 2017.
3. Криворучко А.И. *Комбинаторность стереотипых и креативных коллокаций в специальном дискурсе.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ижевск, 2019.
4. Маник С.А. *Англоязычная политическая лексикография: формирование, развитие, современное состояние*. Диссертация …доктора филологических наук. Иваново, 2019.
5. Онал И.О. *Политическая коллокация в медиадискурсе (на материале английского и турецкого языков).* Диссертация …кандидата филологических наук. Новосибирск, 2022.
6. Табанаковой В.Д. *Авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу*. Тюмень: Издательство Тюмененского государственного университета, 2013.
7. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва: ЛКИ, 2007.
8. Шелов С.Д. *Очерк теории терминологии: состав, понятийная организация, практические приложения*. Москвуа: ПринтПро, 2018.
9. Cabré M.T. *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Amsterdam: Benjamins.1999.
10. Щур Г.С. *Теории поля в лингвистике*. Москва: Наука, 1974.
11. Бондарко А.В. *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии*. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
12. Бондарко А.В. *Теория морфологических категорий и аспектологические исследования*. Москва: Языки славянских культур, 2005.
13. Стернин И.А. *Лексическое значение слова в речи*. Воронеж: Издательство ВГУ, 1985.
14. Стернин И.А., Розенфельд М.Я. *Слово и образ*. Воронеж: Истоки, 2008.
15. Danes F. The Relation of Centre and Periphery as a Language Universal. *Travaux linguistiques de Prague, 2: Les problemes du centre et de la peripherie du systeme de la langue*. Prague, 1996: 9 – 21.
16. Бойко Б.Л. *Основы теории социально-групповых диалектов*: монография. Москва: Военный университет. 2008.
17. Лейчик В.М. Языки для специальных стилей – функциональные разновидности современных развитых национальных языков. *Общие и частные проблемы функциональных стилей*. Москва: Наука, 1986: 28 – 43.
18. Шелов С.Д., Лейчик В.М. О классификации профессиональной лексики. *Известия Российской академии наук.* Серия литературы и языка. 2012; Т. 71, № 2: 3 – 16.
19. Бондарко А.В. К теории поля в грамматике залог и залоговость: (На материале русского языка). *Вопросы языкознания*. 1972; № 3: 20 – 35.
20. Cabré-Castellvi M.T. Theories of Terminology. Their description, prescription and explanation. *Terminology. John Benjamins Publishing Company*. 2003; № 9 (2): 163 – 199.
21. Шелов С.Д. Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы (К проблеме классификации специальной лексики). *Вопросы языкознания*. 1984; № 5: 76 – 87.
22. Калинин А.В. *Лексика русского языка*. Москва: ФЛИНТА, 2013.
23. Прохорова В.Н. *Профессионализм. Русский язык*: энциклопедия. Москва: Большая российская энциклопедия, 2003.
24. Сербиновская Н.В. *Формирование и развитие терминологического поля «Маркетинг» в русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2008.

References

1. Gorbunova N.N. *Sovremennaya angloyazychnaya terminosistema sfery menedzhmenta: strukturno-semanticheskaya i kognitivno-frejmovaya harakterizaciya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2014.
2. Deniko R.V. *Aktivnye processy v setevoj terminologii russkogo yazyka XXI veka. Dissertaciya* … kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2017.
3. Krivoruchko A.I. *Kombinatornost' stereotipyh i kreativnyh kollokacij v special'nom diskurse.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Izhevsk, 2019.
4. Manik S.A. *Angloyazychnaya politicheskaya leksikografiya: formirovanie, razvitie, sovremennoe sostoyanie*. Dissertaciya …doktora filologicheskih nauk. Ivanovo, 2019.
5. Onal I.O. *Politicheskaya kollokaciya v mediadiskurse (na materiale anglijskogo i tureckogo yazykov).* Dissertaciya …kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2022.
6. Tabanakovoj V.D. *Avtorskij termin: znayu, interpretiruyu, perevozhu*. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013.
7. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Moskva: LKI, 2007.
8. Shelov S.D. *Ocherk teorii terminologii: sostav, ponyatijnaya organizaciya, prakticheskie prilozheniya.* Moskvua: PrintPro, 2018.
9. Cabré M.T. *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Amsterdam: Benjamins.1999.
10. Schur G.S. *Teorii polya v lingvistike*. Moskva: Nauka, 1974.
11. Bondarko A.V. *Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii*. Moskva: `Editorial URSS, 2001.
12. Bondarko A.V. *Teoriya morfologicheskih kategorij i aspektologicheskie issledovaniya*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2005.
13. Sternin I.A. *Leksicheskoe znachenie slova v rechi*. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 1985.
14. Sternin I.A., Rozenfel'd M.Ya. *Slovo i obraz*. Voronezh: Istoki, 2008.
15. Danes F. The Relation of Centre and Periphery as a Language Universal. *Travaux linguistiques de Prague, 2: Les problemes du centre et de la peripherie du systeme de la langue*. Prague, 1996: 9 – 21.
16. Bojko B.L. *Osnovy teorii social'no-gruppovyh dialektov*: monografiya. Moskva: Voennyj universitet. 2008.
17. Lejchik V.M. Yazyki dlya special'nyh stilej – funkcional'nye raznovidnosti sovremennyh razvityh nacional'nyh yazykov. *Obschie i chastnye problemy funkcional'nyh stilej*. Moskva: Nauka, 1986: 28 – 43.
18. Shelov S.D., Lejchik V.M. O klassifikacii professional'noj leksiki. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk*. Seriya literatury i yazyka. 2012; T. 71, № 2: 3 – 16.
19. Bondarko A.V. K teorii polya v grammatike zalog i zalogovost': (Na materiale russkogo yazyka). *Voprosy yazykoznaniya*. 1972; № 3: 20 – 35.
20. Cabré-Castellvi M.T. Theories of Terminology. Their description, prescription and explanation. *Terminology. John Benjamins Publishing Company*. 2003; № 9 (2): 163 – 199.
21. Shelov S.D. Terminologiya, professional'naya leksika i professionalizmy (K probleme klassifikacii special'noj leksiki). *Voprosy yazykoznaniya*. 1984; № 5: 76 – 87.
22. Kalinin A.V. *Leksika russkogo yazyka*. Moskva: FLINTA, 2013.
23. Prohorova V.N. *Professionalizm. Russkij yazyk*: `enciklopediya. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2003.
24. Serbinovskaya N.V. *Formirovanie i razvitie terminologicheskogo polya «Marketing» v russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.03.22

УДК 81'367/811.512.145 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-297-299

***Giniyatullina L.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: gin_liluk@mail.ru*

ON THE FUNCTION OF RELATIVE WORDS IN A COMPLEX SYNTACTIC WHOLE. The article studies one of the main means of communication between components and sentences of a complex syntactic whole – relative words. Independent sentences in the text are combined in meaning. Semantic relations between components and sentences of a complex syntactic whole are also reflected in the structure of the sentence, that is, there is a structural relationship between independent sentences of the same text. The article notes that relative words are one of the means of communication expressing the structural connection between sentences of a complex syntactic whole. As a result of the study, it was revealed that relative words, acting as a means of communication in complex syntactic integers, express object, cause-and-effect, temporal, concessional relations, the measure and degree of action and attribute.

Key words: **syntax, complex syntactic whole, Tatar language, means of communication, relative words.**

***Л.М. Гиниятуллина**, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: gin_liluk@mail.ru*

О ФУНКЦИИ ОТНОСИТЕЛЬНЫХ СЛОВ В СЛОЖНОМ СИНТАКСИЧЕСКОМ ЦЕЛОМ

Статья посвящена изучению одного из основных средств связи между компонентами и предложениями сложного синтаксического целого – относительных слов. Самостоятельные предложения в тексте объединяются по смыслу. Смысловые отношения между компонентами и предложениями сложного синтаксического целого отражаются и в строении предложения, то есть между самостоятельными предложениями одного текста существует структурная связь. В статье отмечается, что одним из средств связи, выражающих структурную связь между предложениями сложного синтаксического целого, выступают относительные слова, которые выражают объектные, причинно-следственные, временные, уступительные отношения, меру и степень действия и признака и др.

Ключевые слова: **синтаксис, сложное синтаксическое целое, татарский язык, средства связи, относительные слова.**

Текст – словесное речевое произведение, в котором реализуются все языковые единицы. Начиная с середины XX столетия, большое внимание уделяется теории и практике словесности. Сложное синтаксическое целое (далее – ССЦ) учеными признается основной синтаксической единицей, организующей текст.

Актуальность поставленной в рамках данного исследования проблемы обусловлена отсутствием в татарском языкознании комплексного научного исследования ССЦ,

Анализ этих произведений позволит, во-первых, более полно изучить структурно-семантические особенности ССЦ, во-вторых, анализировать ССЦ как специфическую синтаксическую единицу с целью установления принципов организации и особенностей его функционирования в тексте.

Цель исследования – определить роль относительных слов в сложном синтаксическом целом в татарском языке. В статье анализируется функция данного средства связи при формировании сложного синтаксического целого. Поставленная цель определила следующие задачи: изучить роль относительных слов в ССЦ, выявить структурно-семантические особенности ССЦ, в которых средством связи между предложениями выступают относительные слова.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе использования относительных слов в сложном синтаксическом целом, структурных и семантических особенностей ССЦ в татарском языке. В результате анализа выявляется, что относительные слова между предложениями сложного синтаксического целого устанавливают такие же смысловые отношения, которые выражают между компонентами сложного предложения.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что в статье с позиций современного татарского языкознания определяются особенности ССЦ как синтаксической единицы, языковые единицы рассматриваются принципиально по-новому – с позиции средств связи (относительных слов), определяющих семантические, структурные особенности ССЦ, в аспекте их текстовой функции. Результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе в вузе при построении учебных курсов «Современный татарский язык», «Стилистика», «Лингвистический анализ текста», стать частью содержания спецкурсов и спецсеминаров по проблемам текста.

Между предложениями ССЦ существуют отношения, определяемые задачами коммуникации, т.е. смысловая связь. Обнаруживается эта связь благодаря лексико-грамматическим средствам. «Как все языковые явления, связь слов состоит из содержания и формы. Содержанием выступают различные смысловые отношения между словами, а формами являются средства связи» [1, с. 5].

«В грамматике татарского языка относительные слова занимают огромное место. Об этом говорит большая нагрузка указательных местоимений внутри тюркского предложения, в сравнении с индоевропейским. Для тюркских языков

характерно то, что относительные слова в главной части сложных конструкций часто не требуют употребления в придаточной части союза или союзного слова, как это обычно бывает в сложных предложениях индоевропейских языков. В тюркских языках относительное слово главной части целиком принимает на себя роль связующего элемента между главной и придаточной части» [2, с. 341].

Относительными словами в татарском языке выступают указательные, определительные местоимения, некоторые числительные (обычно от одного до семи).

Относительные слова выступают средством связи и в сложных синтаксических целых. Они выражают объектные, причинно-следственные, временные, уступительные отношения, меру и степень действия и признака и др.

Безнең барып туктавыбыз булды, күрше эте, бугазына пычак кадалгыры нәрсә, өрә дә өрә бит. Нәкъ шул вакыт Нәфисәләрнең чолан ишеге ачылган тавыш ишетелде [3, с. 180]. / Мы только остановились, соседская собака, да будь она проклята, все лает и лает. Именно в это время послышалось, как открылась дверь из сеней в доме Нафисы. (Здесь и далее перевод автора статьи – *Л.Г.*).

В данном ССЦ относительное слово *шул вакыт* ‘в это время’ выражает временное отношение. Частица *нәкъ* ‘именно’ усиливает значение относительного слова.

(1) Спорт ярышлары, Сабантуй уздырдык, түгәрәк өстәлләрдә катнашып, төрки дөнья проблемалары турында сөйләштек, бу проблемаларны чишүдә яшьләрнең ролен билгеләдек. (2) Үзебез турында сөйләдек, милли костюмнарыбызны киеп, үзебезчә җырлап, биеп тә күрсәттек. (3) Хәзер безнең турыда Әзербайҗанда, Төркиядә белеләр. (4) Шулай да, нәрсәдер җитми калды кебек (Туганайлар. 2014. 30 сент.). / Мы проводили спортивные соревнования, Сабантуй, участвовали в круглых столах, обсуждали проблемы тюркского мира, определяли роль молодежи в решении этих проблем. Мы рассказывали о себе, пели и танцевали в своих национальных костюмах. Сейчас о нас знают в Азербайджане и Турции. Все же казалось, что чего-то не хватило.

Между первым и вторым предложениями установлена параллельная связь, выраженная формой прошедшего времени.

Третье и четвертое предложения являются концовкой сложного синтаксического целого. В третьем предложении раскрывается результат действий, описанных в первом, втором предложениях.

Относительное слово *шулай да* ‘все же’ выражает уступительное отношение. Оно противопоставляет концовку ССЦ медиальной части.

Мәрьям абыстай исә, бичара, Гомәрнең һәр сүзен, һәр карашын, һәр хәрәкәтен күз алдыннан һич югалтмаска тырыша, улының җанлы кыяфәте тирәсендә әйләнеп йөргән шикелле, һаман аны тулырак беләсе, ачыграк итеп күрәсе килә. Шуңа күрә дә вакыт-вакыт Мәрьям абыстайга улы турында нәрсәнедер белми калгандай, ниндидер сүзен хәтерләп бетермәгәндәй тоела [4, с. 43]. / Марьям абыстай же, бедная, старается не упускать из виду каждое слово, каждый взгляд, каждое движение Гумера, словно кружась вокруг живого облика сына, все время ей хочется узнать его лучше, увидеть поближе. Поэтому время от времени Марьям кажется, что она чего-то не знает о сыне и что-то не запомнила.

Между предложениями ССЦ параллельная связь. Относительное слово *шуңа күрә* ‘поэтому’ устанавливает между ними причинное отношение.

Дөнья базарында урын өчен көрәшергә коралсызландырылган идек, – диде ул. Шуның өстенә шәһәрләшә бару нәтиҗәсендә соңгы елларда гына да авыл халкы 40 мең кешегә кимегән (Ватаным Татарстан, 2013, 28 дек.). / ‘Мы были разоружены, чтобы бороться за место на мировом рынке, – сказал он. К тому же в результате урбанизации только за последние годы население села сократилось на 40 тысяч человек.’

Между предложениями параллельная связь. Относительное слова *шуның өстенә* ‘к тому же’ выражает уточнительное отношение, дополняя предыдущую мысль.

Көньяк-көнчыгыштан искән җилнең тизлеге секундына 17–22 метр булачак. Шул ук вакытта Казанда җилнең тизлеге секундына 15–20 метрны тәшкил итәчәк.

Моннан тыш, республикада урыны белән боз явуы көтелә, дип хәбәр итә «Татар-информ» (Татар-информ, 2019, 28 июнь). / Скорость юго-восточного ветра составит 17–22 метра в секунду. При этом скорость ветра в Казани составит 15–20 метров в секунду. Помимо этого, в республике местами ожидается град, – сообщает ИА «Татар-информ».

ССЦ состоит из трех предложений. Первые два предложения связаны параллельной связью. Относительное слово *шул ук вакытта* ‘при этом, в это время’ выражает временное отношение, обозначает действия, происходящие одновременно.

Относительное слово *моннан тыш* ‘помимо этого’ выражает уточнительное отношение. Местоимение *моннан* ‘это’ при нем целиком заменяет первые два предложения ССЦ.

Татарстан күпчелек тармаклар буенча әйдәп баручы, башкаларга үрнәк күрсәтүче төбәк булып исәпләнә. Шуның өчен Бөтенроссия, хәтта Европа күләмендәге күп кенә чаралар безнең республикада үткәрелә (Мәдәни җомга, 2021, 30 дек.). / Татарстан считается лидером по большинству отраслей, примером для других. Поэтому многие мероприятия всероссийского и даже европейского масштаба проводятся в нашей республике.

Эти предложения связаны цепной связью. Относительное слово *шуның өчен* ‘поэтому’ устанавливает причинно-следственное отношение между ними.

ССЦ, семантически связанные относительными словами, зафиксированы и в поэзии.

Бөекләр китеп беткәннәр...
Алмашка килүчеләр
Бик күренми әле, гәрчә
Җитәрлек теләүчеләр.
Шуңа күрә ил алдында
Пакъ калсын дип йөзебез,
Бөекләрнең вазифасын
Башкарабыз үзебез [5]. /
‘Великие ушли...
Идущих на смену
Пока не очень видно, хотя
Имеется много желающих.
Поэтому, для того чтобы сохранить
Благородство перед страной,
Роль великих исполняем сами.’

Бөекләр китеп беткәннәр... ‘Великие ушли...’ является зачином данного ССЦ. Последнее предложение – концовка. Зачин и концовка ССЦ связаны между собой дистантной цепной связью «подлежащее – определение» (*бөекләр* ‘великие’ – *бөекләрнең* ‘великих’).

Относительное слово *шуңа күрә* ‘поэтому’ выражает причинно-следственное отношение между медиальной частью и концовкой.

Мин кичә кич монда чәчкән барча әйберне җыеп,
Инде китмәкче булам, тышкы киемнәрне киеп.
Шул вакыт күрдем: агай сумкамны рөхсәтсез ачып,
Нәрсәдер шунда сала тиз-тиз генә, миннән качып.
– Нишлисең, абзый? – дидем. Шунда агаем аптырый;
Куркынып киткән төсе, куллар да дер-дер калтырый [6]. /
Я, одевшись, хочу уйти, собрав все то,
что здесь разбросал вчера.
В это время вижу: мужик, без моего согласия
открыв мою сумку, что-то туда прячет незаметно для меня.
Спросил: Что делаешь, дядя? – Тогда мужик очень удивился.
Вид у него испуганный, руки сильно дрожат.

Относительные слова *шул вакыт* ‘в это время’, *шунда* ‘тогда’ выражают временное отношение между предложениями сложного синтаксического целого.

В текстах официально-делового стиля выявлено одно сложное синтаксическое целое, где предложения связывает относительное слово.

1991 нче елның 7 нче декабрендә кабул ителгән «Эшмәкәрлек эшчәнлеге белән шөгыльләнүче физик затлардан алына торган теркәү җыемы һәм аларны теркәү тәртибе турында»гы РФ ГК ның 3 нче статьясы нигезендә теркәү гариза бирелгән көннән соң 15 көн эчендә башкарылырга тиеш. Шул ук срокта дәүләт органнары тарафыннан эшмәкәрлек эшчәнлеген теркәү турында таныклык та бирелергә тиеш [7, с. 155]. / ‘Согласно ст. 3 Закона Российской Федерации от 7 декабря 1991 г. «О регистрационном сборе с физических лиц, занимающихся предпринимательской деятельностью, и порядке их регистрации», регистрация должна быть произведена не позднее чем в 15-дневный срок с момента подачи заявления. В этот срок должно быть выдано свидетельство о государственной регистрации предпринимательской деятельности’.

Между предложениями ССЦ установлена параллельная связь. Относительное слово *шул ук срокта* ‘в этот срок’ выражает временное отношение. Оно подтверждает, что действия, описываемые в первом и втором предложениях, должны происходить в один и тот же срок, в одно время.

Исходя из вышеизложенного, можем прийти к выводу, что относительные слова, выступая средством связи в ССЦ, выражают объектные, причинно-следственные, временные, причинные, уступительные отношения, меру и степень действия и признака и др. Относительные слова активно употребляются во всех стилях речи, в официально-деловом стиле средством связи между предложениями они выступают редко.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в комплексном изучении ССЦ в татарском языкознании, структуры, функционального предназначения ССЦ.

Библиографический список

1. Сагдиева Р.К. *Аффиксы как средства выражения конкретизирующих отношений в татарском языке.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2000.
2. Татарская грамматика. *Морфология.* Казань: Татарское книжное издательство, 1997; Т. II.
3. *Антология татарского рассказа. Двадцатый век.* Казань: Татарское книжное издательство, 2001.
4. Еники А.Н. *Произведения:* в 3 т. *Рассказы, повести.* Казань: Татарское книжное издательство, 2019; Т. 1.

5. Миңнуллин Р.М. *Мы сами*. Available at: https://shigriyat.ru/authors/robert-minnullin/uzebez
6. Тукай Г.М. *И «Звезды» боюсь*. Available at: https://shigriyat.ru/authors/tukai/431
7. Валиев З.В. *Образцы деловых бумаг*. Казань: Татарское книжное издательство, 1999.

References

1. Sagdieva R.K. *Affiksy kak sredstva vyrazheniya konkretiziruyuschih otnoshenij v tatarskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2000.
2. Tatarskaya grammatika. *Morfologiya*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1997; T. II.
3. *Antologiya tatarskogo rasskaza. Dvadcatyj vek*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2001.
4. Eniki A.N. *Proizvedeniya:* v 3 t. *Rasskazy, povesti*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2019; T. 1.
5. Miңnullin R.M. *My sami*. Available at: https://shigriyat.ru/authors/robert-minnullin/uzebez
6. Tukaj G.M. *I «Zvezdy» boyus'*. Available at: https://shigriyat.ru/authors/tukai/431
7. Valiev Z.V. *Obrazcy delovyh bumag*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.03.22

УДК 81'367/811.512.145 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-299-300

***Giniyatullina L.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: gin_liluk@mail.ru*

GRAMMATICAL CONNECTIONS FORMING A COMPLEX SYNTACTIC WHOLE (USING THE EXAMPLE OF THE TATAR LANGUAGE). The conducted research is dedicated to a study of grammatical means of communication forming a complex syntactic whole in the Tatar language. The purpose of the study is to analyze the types of text-forming connections between components and sentences of complex syntactic integers to identify their structural and semantic integrity. Based on the analysis of complex syntactic integers selected by a continuous sampling method from texts of Tatar fiction and media texts, conclusions are drawn that in them the indicators of syntactic connections are repetition of grammatical semantics, grammatical agreement of word forms and syntactic constructions that are explicated in the text in different ways, which explains the presence of varieties of grammatical text-forming connections. As a result of the analysis, it is proved that the status of a complex syntactic whole as a syntactic unit confirms the structural and semantic unity of the components. The relationship between the components of the complex syntactic whole is also expressed using grammatical means.

Key words: **Tatar language, complex syntactic whole, grammatical means, text.**

***Л.М. Гиниятуллина**, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: gin_liluk@mail.ru*

ГРАММАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ, ОБРАЗУЮЩИЕ СЛОЖНОЕ СИНТАКСИЧЕСКОЕ ЦЕЛОЕ (НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА)

Проведенное исследование посвящено изучению грамматических средств связи, образующих сложное синтаксическое целое в татарском языке. Цель исследования – проанализировать типы текстообразующих связей между компонентами и предложениями сложных синтаксических целых и выявить их структурно-семантическую целостность. На основании анализа сложных синтаксических целых, отобранных методом сплошной выборки из текстов татарской художественной литературы, фольклора и медиатекстов, делаются выводы о том, что в них показателями синтаксических связей выступают повтор грамматической семантики, грамматическое согласование словоформ и синтаксических конструкций, которые эксплицируются в тексте по-разному, что и объясняет наличие разновидностей грамматических текстообразующих связей. В результате анализа доказано, что статус сложного синтаксического целого как синтаксической единицы подтверждает структурно-семантическое единство компонентов. Связь между компонентами ССЦ выражается и с помощью грамматических средств.

Ключевые слова: **татарский язык, сложное синтаксическое целое, грамматические средства, текст.**

Предложение в языкознании рассматривается как основная минимальная составляющая единица текста, которая реализуется в форме письменной и устной речи. Но при изучении этой единицы большое значение приобретают группы тесно взаимосвязанных предложений, образующих новую синтаксическую единицу, которую лингвисты называют «сложным синтаксическим целым».

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что сложное синтаксическое целое (далее – ССЦ), средства связи между самостоятельными предложениями в его составе недостаточно изучены в татарском языкознании. Анализ отобранных примеров ССЦ из художественных и медиатекстов, во-первых, даст возможность выявить типы текстообразующих связей, во-вторых, проследить структурно-семантическую целостность ССЦ.

Цель нашего исследования – изучение грамматических связей, образующих сложное синтаксическое целое. Цель определила следующие задачи: изучить функцию грамматических средств связи в ССЦ, выявить структурно-семантические особенности ССЦ, в которых средством связи между предложениями выступают относительные слова.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе грамматических связей в сложном синтаксическом целом, структурно-семантических особенностей ССЦ в татарском языке.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что в статье с позиций современного татарского языкознания определяются особенности ССЦ как синтаксической единицы. Результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе в высших учебных заведениях при построении учебных курсов «Современный татарский язык», «Стилистика», «Лингвистический анализ текста».

В языкознании выделяется два вида связи в ССЦ: текстообразующие логико-семантические и текстообразующие грамматические связи. В качестве средств грамматических связей рассматриваются временные формы глаголов, обособленные члены предложений, синтаксический параллелизм, неполнота синтаксических конструкций и др.

1. Согласование грамматической семантики глаголов, прежде всего значений времени.

14 декабрьдә парламентта ТР Президенты каршындагы Ватандашлар эшләре буенча Координация Советы утырышы узды. Аны Дәүләт Советы Рәисе Ф. Мөхәммәтшин алып барды (Ватаным Татарстан, 2015, 16 дек.). / 14 декабря в парламенте состоялось заседание Координационного совета при Президенте РТ по делам соотечественников. Вел его председатель Государственного Совета РТ Фарид Мухаметшин. (Здесь и далее перевод автора статьи – *Л. Г.*).

Глагольные сказуемые обоих предложений употреблены в форме прошедшего категорического времени изъявительного наклонения глагола.

2. Обособленные члены предложений.

Яр буенда Зөһрә, бер аккан суга, бер күктәге айга, бер тирә-ягына карап, тирән уйга чумган. Туган әнисенең ягымлы сүзләре, җылы күзләре исенә төшкән. Шунда кайнар яшьләре битләре буйлап җиргә тәгәрәгәннәр. Ул ялгызы үксеп-үксеп җылаган да, «уф»... дип авыр сулап, чиләкләре белән су алган [1, с. 25]. / Зухра на берегу, наблюдая то за текущей водой, то за луной на небе, то за окружением, погрузилась в свои глубокие мысли. Вспомнились ласковые слова, теплое объятие родной матери. Тогда горячие слезы покатились на землю по ее щекам. Она одна плакала взахлеб и, тяжело вздохнув, набрала воды в ведра.

Первое и четвертое предложения имеют в своем составе обособленные обстоятельства образа действия. Они являются дистантными средствами связи.

3. Синтаксический параллелизм. «Употребление рядом двух или нескольких предложений, имеющих аналогичную структуру, называется синтаксическим параллелизмом» [2, с. 148]. Наряду с текстообразующей функцией, эти конструкции выполняют стилистические задачи усиления выражаемого ими в тексте смысла, его градации. «Синтаксический параллелизм находится внутри общей системы повторов, лишь усиливая впечатление цикличности в рассуждении-выборе. То есть экспрессивное ядро реплики заключается в развиваемой, анализируемой двойной оппозиции» [3, с. 22].

Обычно синтаксический параллелизм сочетается с лексико-семантической рекурренцией (повтором на разных языковых уровнях).

Күбәләк гөлләргә кунса,
Гөлләр тибрәнә микән?
Ул да мине сагынганда,
Күбәләгем, түгәрәгем,
Асыл кошым, сандугачым,
Җырлап җибәрә микән? [1, с. 462] /
Когда бабочки садятся на цветы,
Качаются ли цветы?
Когда она тоже по мне скучает,
Моя бабочка, моя кругленькая.
Благородная птица моя, мой соловей,
Начинает ли тоже петь песни.

В ССЦ два предложения. По цели высказывания они являются вопросительными. По структуре – сложными, т.е. эти предложения имеют одинаковое строение. Также синтаксический параллелизм усиливается сказуемыми *тибрәнә микән* ‘качаются ли’ и *җырлап җибәрә микән* ‘начинает ли петь’.

4. Неполнота синтаксических конструкций. Эллипсис, парцелляция, усечение, сегментация, контекстуальная неполнота могут проявиться только в тексте. Неполные конструкции тесно связаны с лексико-синтаксической средой текста, они опираются на нее и в плане содержания, и в плане выражения. Вне текста они утрачивают смысл и не осознаются адекватно в формальном отношении.

Илленче-алтмышынчы елларда монда Мәгафур абыйның гаиләсе торган. Гади яшь гаилә. Ике кызлары булган (Казан утлары, 2020, № 11). / В пятидесятые-шестидесятые годы здесь жила семья Магафура. Простая молодая семья. У них было две дочери.

Первое предложение ССЦ – полное, двусоставное, распространенное предложение. Второе – полное, распространенное, номинативное предложение. Третье – полное, двусоставное, распространенное предложение. Второе предложение является отрезком первого предложения.

Л.М. Лосева любой текст художественного произведения предлагает анализировать в двух плоскостях – по «горизонтали» и по «вертикали».

Под горизонтальным анализом автор подразумевает изучение структуры текста каждого предложения по отдельности в порядке их следования в тексте без единого пропуска и установление лексических, грамматических и смысловых связей между смежными предложениями. «Такой анализ ряда текстов произведений любого жанра и назначения дает относительно точное представление о языковых средствах межфразовой связи в литературном и национальном языке вообще» [4, с. 14–15].

Анализ по вертикали означает изучение текста в плане соответствия семантики и структуры, т.е. установление дистантных связей между фразами, находящимися на значительном расстоянии, объединенных как по смыслу, так и по форме [4, с. 15–16]. Вертикальный подход подразумевает анализ целого текста, а не его единиц, поэтому данный вид анализа мы не можем использовать в своем исследовании.

При анализе видов связи мы придерживаемся взглядов Г.Я. Солганика [5] Ф.С. Сафиуллиной [6], которые выделяют такие виды связи между предложениями в тексте, как цепная и параллельная. При таком подходе, во-первых, в поле зрения попадают все средства связи, которые могут встречаться в ССЦ, во-вторых, грамматические средства рассматриваются отдельно.

Последовательная (цепная) связь. При таком типе связи каждое следующее предложение по содержанию зависит от предыдущего: мысль, высказанная в предыдущем предложении, развивается, конкретизируется, расширяется в следующем. Предложения же связываются между собой путем повтора ключевого слова, несущего основную информацию, допускается замена его синонимом, антонимом, местоимением.

Белгечләрнең берсе бүген ютубтан видеороликлар карап та, куп эшнең нигезен үзләштереп була, диде. Аның фикеренчә, һәр кеше 1–2 ел үткән саен үзенә, үзгәрергә кирәкме, дигән сорауны бирергә тиеш. Үзгәрергә бервакытта да соң түгел (Ватаным Татарстан, 2019, 22 май). / Один из специалистов отметил, что сегодня, просматривая видеоролики с ютуба, можно освоить основы многих профессий. По его мнению, каждый человек должен по прошествие 1–2 лет задавать себе вопрос, нужно ли ему измениться. Никогда не поздно измениться.

Первое и второе предложения связывает местоимение *аның* ‘его’, который заменяет словосочетание *белгечләрнең берсе* ‘один из специалистов’. Третье предложение со вторым соединяет слово *үзгәрергә* ‘измениться’, которое повторяется в этих двух предложениях.

В зависимости от того, какие члены предложений соотносятся, выделяются виды синтаксической цепной связи.

Следует отметить, что цепная связь посредством лексического повтора наблюдается реже, чем другие виды данной связи. Это объясняется современными стилистическими нормами. Однако употребление лексических повторов в тексте добавляет речи точность, ясность, строгость. Повтор какого-либо слова устанавливает наиболее прочную связь между предложениями.

При цепной синонимической и антонимической связи соотносящиеся члены соседних предложений выражаются лексическими или контекстуальными синонимами или антонимами. Данный вид синтаксической связи делает речь более гибкой, разнообразной, позволяет избегать повторений одного и того же слова.

Абыйсы да шул, классташлары кебек, үзенчә фикер йөртмәсән, көлергә генә тора. Ә менә сеңлесе Зөлфия белән рәхәт аңа [7, с. 82]. / Брат, как и его одноклассники, готов посмеяться над тобой, если ты посмеешь думать не как он. А вот с младшей сестрой Зульфией ему хорошо.

Слова *абыйсы* ‘старший брат’ и *сеңлесе* ‘младшая сестра’ в данном ССЦ противопоставлены друг другу.

Параллельная связь. При такой связи предложения не сцепляются одно с другим, а сопоставляются (или противопоставляются). Ключевая информация содержится в первом предложении, а несколько последующих уточняют и дополняют ее.

Особенностью параллельного вида связи является одинаковый порядок слов в предложениях и временных формах сказуемых.

Яшәгән, ди, ир белән хатын. Аларның бер улы белән бер кызы булган, ди. Болар дус яшәмәгәннәр, вак-төяк аркасында да еш кына талашканнар, хәтта сугышканнар да. / Жили-были муж с женой. У них был один сын и одна дочь. Дети жили недружно, часто ссорились из-за мелочей и даже дрались.

В первом предложении, которое является зачином ССЦ, наблюдаем инверсию. Предложения медиальной части имеют прямой порядок слов. Глагольные сказуемые употреблены в одинаковой форме – форме прошедшего результативного времени изъявительного наклонения.

Параллельная связь между частями текста, которые в таких случаях не являются основными, может сочетаться с элементами цепной связи. Иногда при цепной связи также употребляются средства параллельной связи.

Таким образом, все средства связи между предложениями, ССЦ, абзацами и другими частями текста объединяются в логико-семантические и грамматические. Синтаксическая связь между предложениями ССЦ выражается в их структурной соотнесенности.

Одним из наиболее распространенных способов синтаксической связи между предложениями является цепная связь.

При параллельной связи наблюдается употребление в одинаковой грамматической форме одного, нескольких либо всех членов предложений.

Перспективным представляется дальнейшее комплексное исследование сложного синтаксического целого в татарском языкознании, его структуры и функционального предназначения.

Библиографический список

1. *Татарское народное творчество: Хрестоматия*. Казань: Магариф, 2004. (на татарском языке).
2. Курбатов Х.Р. *Стилистическая система современного татарского литературного языка*. Казань: Татарское книжное издательство, 1971.
3. Гильманова Т.М. *Язык драматических произведений Мирхайдара Файзи.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2006.
4. Лосева Л.М. *Программа спецкурса «Межфразовая связь в современном русском языке» с комментариями и образцами анализа текстов художественных произведений*. Черновцы, 1964.
5. Солганик Г.Я. *Синтаксическая стилистика. (Сложное синтаксическое целое)*. Москва: Высшая школа, 1991.
6. Сафиуллина Ф.С. *Строение текста*. Казань: Издательство Казанского университета, 1993.
7. Дарзаман З.Х. *Ягодные дни: повести*. Казань: Татарское книжное издательство, 2015.

References

1. *Tatarskoe narodnoe tvorchestvo: Hrestomatiya*. Kazan': Magarif, 2004. (na tatarskom yazyke).
2. Kurbatov H.R. *Stilisticheskaya sistema sovremennogo tatarskogo literaturnogo yazyka*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1971.
3. Gil'manova T.M. *Yazyk dramaticheskih proizvedenij Mirhajdara Fajzi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2006.
4. Loseva L.M. *Programma speckursa «Mezhfrazovaya svyaz' v sovremennom russkom yazyke» s kommentariyami i obrazcami analiza tekstov hudozhestvennyh proizvedenij*. Chernovcy, 1964.
5. Solganik G.Ya. *Sintaksicheskaya stilistika. (Slozhnoe sintaksicheskoe celoe)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
6. Safiullina F.S. *Stroenie teksta*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1993.
7. Darzaman Z.H. *Yagodnye dni: povesti*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2015.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 81.42 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-301-303

Guseynova T.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*

PERCEPTION OF PHRASEOLOGICAL TRANSFORMATIONS IN THE LIGHT OF THE COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC ASPECT (MATERIAL OF JOURNALISTIC DISCOURSE). The article analyzes the perception of phraseological units in the process of speech-thinking activity of communication participants, determining the direction of situational application of idioms, to the formation of solution of communicative and pragmatic tasks in the working memory of individuals by combining (with subsequent decoding) information into structural and semantic blocks, which are stable constructions of various etiologies. Information blocks/idioms, having the ability to recreate and appropriately reproduce the principles of information storage and processing, promotes a prudent (pragmatic) approach to the time and other resources of the participants of the discourse, regulation of the ways of mastering the material, as well as the development of mechanisms for informational and passionate decoding of the text. Analysis as an existential characteristic of human thinking, actualizes a set of actions combined into a common information-cognitive and linguistic system of knowledge. At a deep mental level, such analysis of the perception of idioms and their transformations is based on a publicly available/well-known complex of knowledge as a kind of constant regulating the behavior of an individual in the information field.

Key words: **language information processing, communication, journalistic discourse, linguistic thinking, evaluativeness.**

Т.С. Гусейнова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*

ВОСПРИЯТИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

Статья посвящена анализу особенностей восприятия фразеологических единиц в процессе речемыслительной деятельности участников общения, определению направления ситуативного применения ФЕ, формированию в рабочей памяти индивидуумов решения коммуникативных и прагматических задач посредством объединения (с последующей расшифровкой) информации в структурно-смысловые блоки, какими представляются устойчивые конструкции различной этиологии. Информационные блоки/ФЕ, обладая возможностью воссоздания и соответствующего воспроизведения принципов хранения и обработки информации, содействуют расчетливому (прагматическому) подходу к временному и другим ресурсам участников дискурса, регулированию путей освоения материала, а также выработке механизмов информационного и пассионарного декодирования текста. Анализ как экзистенциональная характеристика человеческого мышления актуализирует совокупность действий, объединенных в общую информационно-когнитивную и лингвистическую систему знаний. На глубинном мыслительном уровне подобный анализ восприятия ФЕ и их трансформ базируется на общедоступном/общеизвестном комплексе знаний как некой константе, регламентирующей поведение индивидуума в информационном поле.

Ключевые слова: **обработка языковой информации, коммуникация, публицистический дискурс, лингвистическое мышление, оценочность**.

Актуальность представленного исследования обусловлена значимостью речемыслительной деятельности человека, воплощающейся в тексте, который в данной статье рассматривается в широком смысле. Текст детерминируется как продукт индивидуального творчества на основе эквивалентности плана восприятия реальной действительности, характеризуется степенью развитости лингвистического сознания индивидуума в процессе реализации на уровне ассоциативно-образного освоения окружающего мира.

Целью исследования является анализ коммуникативно-прагматического аспекта использования трансформированных вариантов узуальных устойчивых структур различной этимологии и состава, реализованных в заголовочных конструкциях современных газетных изданий.

Задачи исследования:

– изучение признаков пассионарности при воплощении коммуникативно-прагматического аспекта реализации фразеологических трансформ;

– рассмотрение информационной составляющей фразеологических трансформ;

– описание некоторых особенностей языковой формы мышления участников коммуникации.

Научная новизна исследования определяется выявлением и оценкой критериев уровней реализации фразеологических трансформ.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать результаты анализа в процессе изучения механизмов лингвистического воздействия на индивидуума.

Материалом исследования послужили трансформированные варианты устойчивых конструкций, извлеченных из современных газетных изданий.

Основным методом исследования стал описательно-подстановочный.

Каждый текст персонифицирован, а значит, персонифицированы и творческие процессы, т.к. многообразны формы познания индивидуумом окружающего мира, в то же время следует учитывать взаимосвязь «между качеством информации, получаемой при декодировании, и степенью, в какой читающему приходится полагаться на контекстную информацию» [1, с. 54]. Отражение результатов деятельности креативного мышления на языковом сознании наблюдается в формах непосредственного или опосредованного общения людей, одной из которых является диалог публициста и читателя. При коммуникации лингвистическое мышление в качестве архетипа, дающего начало целому ряду образов, соотносится с пресуппозицией участников общения.

Модель предварительных знаний, выстроенная на основе взаимодействия общественного и индивидуального тезауруса личности, способствует возникновению определенного числа вербальных контактов в ситуации коммуникации, обусловленных некоторыми интенциями. В результате автор как провоцирующая общение сторона актуализирует систему речевого воздействия на реципиента, для того чтобы его экспрессивное представление об описываемом максимально сближалось с авторским, например: «*Скромность украшает*» (Гришин А., КП) – о главном предназначении армии воевать, а не красоваться. Среди наиболее успешных лингвистических средств выделяют способы создания и использования в публицистическом дискурсе устойчивых структур, которые в сознании участников диалога соотносятся, скорее, с тропами (совпадающими образами, символами и пр.). К тому же объем и характер общих позиций коммуникантов детерминированы культурно-языковой, социально-политической, морально-нравственной и т.д. общностью участников коммуникации (см.: «*Юзер может спать спокойно*» (Ревич Ю., НовГ) – о снижении уровня компьютерного пиратства в России рекордными темпами; «*Родина, б…ь, зовет*» (Флорентьев Л., НовГ) – о победах россиян на мировой арене, которые в последнее время сопровождаются бурным проявлением нецензурного патриотизма), а также умением тождественно оценивать действительность, создавая, таким образом, оценочную модальность, которая, демонстрируя анализ иллюстративного материала, «не противопоставлена другим модальностям, а совмещается с ними» [2, с. 205]. Проблема общения в современном дискурсивном пространстве обнаруживает определенный приоритет человеческой жизнедеятельности, регламентирующий взаимоотношения членов социума.

Языковая форма мышления продуцента дискурса и реципиента в сложившихся условиях манифестируется как ключевой аспект взаимообусловленных отношений, который в качестве перфомативного процесса развивается под воздействием комплекса суггестивных механизмов формирования качественной мысли, к числу которых относится эвристичность, коррелирующая с ценностно-познавательным и пассионарным восприятием и трансляцией реальной действительности (см., например: «*Япония: упасть, чтобы подняться*» (Кравченко И., СС) – об интервью с Всеволодом Овчинниковым о землетрясении в Японии, стойкости и оптимизме ее жителей, которые любят повторять местную пословицу «Семь раз упасть и семь раз подняться»). Языковое мышление сторон коммуникативного процесса детерминирует специфику диалога, а также воздействует на успешность его протекания, т.е. возникают коммуникативные удачи и неудачи. Языковое же сознание диалогично, т.к. диалогичны, по мнению М.М. Бахтина, и речевое общение, и человеческое мышление, и процессы понимания [3]. Личностная форма языкового сознания, соотносимая с микроситуацией, регулирует структуру диалога, детерминируя интенции индивидуумов, которые, в свою очередь, опираются на аксиологическую и когнитивную составляющую структуры мышления и памяти человека. Языковое сознание журналиста как продуцента, оказывающего влияние на читателя и реципиента, подвергающегося определенному эмоционально-психологическому воздействию собеседника, является частью саморефлексии как способа упорядочения человеческой деятельности вообще. С данной точки зрения можно рассматривать метафоризацию, когда саморефлексия позволяет детерминировать новую ситуацию, которую необходимо изучить через прошлый опыт, а также изменить отношение коммуникантов к самому прошлому опыту через его переосмысление.

В таких случаях языковое сознание и журналиста, и читателя играет роль некой социально-структурной программы совмещения и прогнозирования их общения и поведения посредством дискурса. Языковое сознание функционирует также и на уровне восприятия как активного элемента ситуации коммуникации, когда распознаются слова. Восприятие фразеологических единиц и их трансляция при определении спектра речемыслительной деятельности коммуникантов, рефлективность в использовании ФЕ способствуют умеренному использованию интеллектуальных и прочих ресурсов участников дискурса, регулированию специфики освоения материала, формированию механизмов информационной и пассионарной расшифровки текста (см.: «*Здравствуйте, я ваша мафия*» (Грачев С., «АиФ») – о журналистских расследованиях, вскрывающих многочисленные мафиозные вертикали; «*15 млн. рублей коту под снос*» (Скворцова Е., «Собеседник») – для известной певицы вместо элитного деревянного дома построили жуткую избушку). Рефлексивность как значимая сторона человеческого бытия энергично формирует комплекс процессов, объединенных в общую информационно-когнитивную и лингвистическую структуру знаний. Рефлексивность восприятия ФЕ и их трансформ на субстанциональном мыслительном уровне строится на пресуппозиции как некой константе, направляющей индивидуума в информационной сфере. Развитие языкового сознания представляется процессом выработки способов лингвистической манипуляции с объектами, непосредственно не наблюдаемыми, но о которых участники коммуникации имеют (или могут иметь) представления на основе коллективной креативности. А это значит, что лингвистическое сознание индивидуума коррелируется не столько с простым использованием единиц языка при речевом мышлении, сколько с целенаправленной деятельностью с виртуальными объектами посредством тех самых единиц языка. Язык же, как полагал В.Г. Колшанский, ни на одном этапе своего развития не формирует собственной картины мира, не становится самостоятельной креативной силой, он всего лишь констатирует явления концептуального мира, в качестве исходных позиций которого рассматривается реальный мир [4, с. 13]. Поэтому формированию языкового сознания предшествует человеческая практика, а речевое общение представляется как «социальная сущностная сила, выведшая вместе с другими важнейшими факторами подчеловека в собственно человеческое состояние» [5, с. 18].

Становится очевидным, что языковое сознание, будучи сложным продуктом взаимодействия ряда социально-мыслительных факторов, оказывает существенное влияние на все публичные сферы коммуникации. Средства массовой информации, получившие за последние десятилетия активное развитие, энергично и глобально оказывают влияние на общественное сознание и, прежде всего, посредством экспрессивно-образных и оценочных средств языка. Общение вообще преследует определенные цели, следовательно, продуценту необходимо усилить весьма конкретные методы речевого воздействия на реципиента, чтобы его фактическая реакция стала адекватной журналистской. Как отмечалось выше, для этих целей удобно привлекать устойчивые единицы и их трансформы, которые по смысловой направленности соотносятся с различными образными лингвистическими и паралингвистические средствами: *(«Классный дресс-код»* (Ивайлова И., Камаева А., Хорошилова Т., РГ) – о школьной форме, в которой дети начнут ходить с начала года, при этом ее цвет и фасон определяет совет школы; *«ПРИГОРЮЧИЛИСЬ»* (Ярашкина Е., НВ) – о дефиците горючего и топливном кризисе в России; *«Катится, катится с vip'ами вагон»* (Сабурова О. «Собеседник») – о вагоне Ф. Киркорова и др.). Фразеологические трансформы присутствующие в тексте, стратифицируют лабильные представления реципиента, воспринимающего текст, корректируют их, но все же допускают варьирование в читательской интерпретации содержания текста. Коммуникативность и прагматичность публицистического дискурса обусловлены перцептивным представлением продуцента и реципиента об окружающем мире, а также ментальных и аксиологических приоритетах при возможности их «интенсификации и деинтенсификации» [2, с. 45]. Коммуникативно-прагматический аспект функционирования экспрессии соотносится с креативно-фатической (т.е. контактоустанавливающей) деятельностью индивидуумов, которая основывается на совокупности знаний, полученных по общедоступным источникам информации.

Выработка экспрессии (пассионарности) с последующей ее реализацией во многом отражает самого автора (продуцента) дискурса: его индивидуальную систему ценностей, образ мыслей, аутентичность структуры знаний, рефлексию, природу личностных эмоций, критическое (оценочное) восприятие картин окружающей действительности. Например: *«Курорт не столь отдаленный»* (ред., РГ) – о санатории для осужденных; *«Фильмы для полки»* (ред., РГ) – о качестве фильмов, предлагаемых в поездах; *«Гадание на эфирной жиже»* (Богомолов Ю., РГ) – об итогах годовой деятельности ТВ; «*Генералы секретных карьеров*» (Птичкин С., РГ) – о К.И.Башлае, разработчике атомных убежищ; «Пластическая операция» (ред., РГ) – о мошенничествах с пластиковыми картами. Конечно, экспрессия не только отражает картины окружающего нас мира, но и создает их, и, таким образом в языковом коллективе формируются эмоционально маркированные понятия (политического, экономического, социального и т.д. плана), которые, в свою очередь, адекватно расшифровываются всеми носителями языка.

Трансформы узуальных устойчивых единиц в прагматическом аспекте удовлетворяют потребности индивидуума в нестандартном именовании тех или иных явлений, объектов, что способствует их выделению из общего потока описания картин окружающего мира, в то же время они пополняют фразеологический фонд языка. Иначе говоря, фразеологическая трансформа как новое явление активно включается своим содержанием и внешней формой в систему имеющихся в языке структур знаний. Непрерывность данного процесса заложена в самой природе языка: речь идет о конфликте экспрессии и стандарта [6]. Фразеологические трансформы как экспрессивные единицы языка амбивалентны по своей сущности, что проявляется в одновременной сложности и простоте их возникновения и функционирования в речевом потоке: «*Ночь, улица, должник*» (Куликов В., РГ) – о разработке Федеральной службой судебных приставов спецпроцедур вхождения к должнику без спроса; «*Дельфин-русалка*» (Ионова Л., РГ) – о параолимпийской спортсменке по плаванию А. Венгеровской, Человеке года; «*Темные люди*» (Добромыслова О., РГ) – о шоколадном загаре; «*Турецкий провал*» (Юрьева Д., РГ) – о проблемах туристов на зарубежных курортах и т.д. Как следует их представленных иллюстраций, фразеологическая трансформа представляется своеобразным субститутом, способствующим транспонированию сложных (в плане когнитивном, научном, социальном и т.д.) явлений действительности в категорию упрощенных, доступных (очень часто примитивных и даже искаженных) символов. Описанная ситуация актуализирует понятие «архетип» как своеобразную концентрацию символов, а так как всякое явление может трактоваться неоднозначно (в зависимости от культурологических, гуманистических и др. позиций автора, его интенций и т.д.), архетип способствует созданию значительного количества символов, естественно, объединенных общей темой. В то же время возникновение экспрессии является следствием эвристической деятельности автора как индивидуума, соотносящейся с лингвокреативным восприятием мира.

Следует отметить, что усиление динамики данных процессов наблюдается именно в публицистическом дискурсе, чему способствуют сами средства массовой информации: их оперативность в отражении событий, масштабное распространение, разнонаправленность периодических изданий, языковой демократизм, доступное изложение материала, постоянное стремление к поиску экспрессии, экспликации, оценочности, новизне информации и способов ее передачи. Например, в следующих иллюстрациях: «*Пожарный расчет*» (Ракуль Е., РГ) – о больших количествах пожаров в Ростове-на-Дону («расчет» – в смысле подсчет погорельцев); «*Хлеба! Не надо зрелищ*» (Воробьев В., РГ) – о миллиарде голодающих в мире; «*Еще раз про бесплатный сыр*» (ред., РГ) – о лохотронах и банковских мошенничествах; «В голове его опилки» (Бирюков Д., РГ) – о выставке плюшевых мишек.

Преимущественная реализация тех или иных фразеологических трансформ, их концентрация, система ассоциативных связей во многом зависят от авторских целеустановок и направленности (идеологической, информационной, возрастной др.) периодического издания, в меньшей степени – от содержания излагаемого материала: *«Гром победы, раздавайся»* (Гаврилов Ю., РГ) – об организации военного парада 9 мая; *«Грешным делом»* (Новоселова Е., РГ) – о причислении Ватиканом к прежним семи грехам новых: генетические манипуляции, опыты над людьми, загрязнения окружающей среды и т.д.; *«Имя собственное»* (Выжутович В., РГ) – о К. Райкине, который много сделал для того, чтобы его воспринимали не как продолжение знаменитого отца, а как самостоятельного актера, художника; *«Выйти сухим из воды»* (Гладунов О. РГ) – о новых загранпаспортах, которые можно постирать; *«Не видим, но опасен»* (Ларина А., РГ) – об опасности отравления реагентами в бассейнах и аквапарках и др. Детерминация реципиентом фразеологических трансформ и их смысловых границ определяется богатством ассоциативных связей, возникающих в его сознании при взаимодействии экспрессивных единиц, представленных в дискурсе, содержания материала, а также своего прошлого опыта. Поэтому для современного читателя содержание газетного материала явление более значимое, чем для журналиста, для которого публикуемого сообщение и используемые в нем пассионарные единицы в основном – средство привлечения внимания (по возможности, большей части) читательской аудитории к своей газете вообще и к данному номеру в частности; с этих позиций в газете используются иконические и пограничные тексты, перфомативные в своей сущности.

В заключение следует отметить, что заявленная в начале статьи цель исследования коммуникативно-прагматического аспекта в процессе реализации фразеологических трансформ в современном публицистическом дискурсе достигнута, и можно подвести некоторые итоги: 1) фразеологические трансформы в публицистическом дискурсе в условиях динамичной читательской реакции играют существенную роль, их действенность обусловлена некоторыми экстра- и интралингвистическими факторами, а также определённым уровнем переработки информации и соответствующим восприятием публицистического потока; 2) становятся очевидными особенности языковой личности, продуцента и реципиента, системы/подсистемы их культурологических ценностей, умение интерпретировать в своём сознании картины окружающего мира, также широта ассоциативных связей, владение нормами языка.

Библиографический список

1. Филд Дж. *Психолингвистика: Ключевые концепты*. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами). Пер. с английского. Москва, 2012.
2. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва, 2014.
3. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
4. Пименова М.В. Языковая ментальность: сопоставительный аспект. *Семантика и прагматика текста*. Барнаул, 1998.
5. Сушков И.М., Крюкова Е.И., Голубых И.И. *Культура языка и культура общения*. Ростов-на-Дону, 1999.
6. Костомаров В.Г. *Русский язык на газетной полосе (Некоторые особенности языка современной газетной публицистики)*. Москва, 1971.

References

1. Fild Dzh. *Psiholingvistika: Klyuchevye koncepty*. `Enciklopediya terminov (s anglijskimi `ekvivalentami). Per. s anglijskogo. Moskva, 2012.
2. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva, 2014.
3. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
4. Pimenova M.V. Yazykovaya mental'nost': sopostavitel'nyj aspekt. *Semantika i pragmatika teksta*. Barnaul, 1998.
5. Sushkov I.M., Kryukova E.I., Golubyh I.I. *Kul'tura yazyka i kul'tura obscheniya*. Rostov-na-Donu, 1999.
6. Kostomarov V.G. *Russkij yazyk na gazetnoj polose (Nekotorye osobennosti yazyka sovremennoj gazetnoj publicistiki)*. Moskva, 1971.

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 811.11 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-303-306

***Zhukova L.V.**, senior teacher, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: liebe82@mail.ru*

ETHNOSPECIFIC FEATURES OF CONCEPTS "HOMELAND" AND "NATIVE LANGUAGE" IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN-GERMAN SHWANKS. The formation of the world picture of an ethnic group, and, consequently, its linguistic picture of the world, is influenced by many factors. Among them, the key ones are the socio-cultural and historical conditions in which this ethnic group exists. Concepts such as "homeland" and "native language" are of considerable relevance for the world picture of the Russian-German ethnos, since these concepts are key to the ethnic identity of any people, and the unique ethno-cultural historical past of Russian Germans gives them special value. The phrase "people on the way", which researchers of the history and culture of Russian Germans use to denote an ethnic group, describes its migration history quite accurately. At the same time, ethnic Germans who have lived for centuries in a foreign-speaking and foreign-cultural environment on the territory of Russia, like any other minority ethnic group, have always sought to preserve their native language and culture, i.e. their own ethnic identity. Based on the analysis of shwanks written by Russian Germans, the most striking features of the concepts "homeland" and "native language" are identified. The results of the study indicate the ethnospecificity of the linguistic picture of the world of Russian Germans, which comprises such features as contamination, i.e. the mixing of elements of two world pictures – Russian and native German, as well as identity due to sociolinguistic processes.

Key words: **Russian Germans, shwank, language personality, dialects, concept, linguistic picture of the world.**

***Л.В. Жукова,** ст. преп. Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: liebe82@mail.ru*

ЭТНОСПЕЦИФИКА КОНЦЕПТОВ «РОДИНА» И «РОДНОЙ ЯЗЫК» В ДИСКУРСЕ ШВАНКА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

Формирование картины мира этноса, а, следовательно, и его языковой картины мира, происходит под влиянием многих факторов. Среди них ключевыми являются социокультурные и исторические условия, в которых данная этническая группа существует. Значительную актуальность для картины мира российско-немецкого этноса имеют такие концепты, как «родина» и «родной язык», поскольку данные понятия являются ключевыми для этнической идентичности любого народа, а уникальное этнокультурное историческое прошлое российских немцев придает им особую ценность. Словосочетание «народ в пути», которое исследователи истории и культуры российских немцев используют для обозначения этноса, довольно точно описывает его миграционную историю. В то же время этнические немцы, проживающие на протяжении веков в иноязычном и инокультурном окружении на территории России, как и любой другой миноритарный этнос, всегда стремились сохранить родной язык и культуру, т.е. собственную этническую идентичность. На основе анализа шванков, написанных российскими немцами, были выявлены наиболее яркие признаки концептов «родина» и «родной язык». Результаты исследования свидетельствуют об этноспецифичности языковой картины мира российских немцев, которая заключается в ее контаминированности, т.е. смешении элементов двух картин мира – русской и исконно немецкой, а также самобытности, обусловленной социолингвистическими процессами.

Ключевые слова: **российские немцы, шванк, языковая личность, диалекты, концепт, языковая картина мира.**

Современная парадигма научного лингвистического знания характеризуется принципом антропоцентризма, базовым постулатом которого является утверждение о том, что сущность языка не может быть постигнута изолированно от его непосредственного создателя, носителя и активного пользователя – человека. Идея изучения «человека в языке и языка в человеке» находит отражение в работах многих выдающихся лингвистов. Так, например, принцип антропоцентризма сформулирован в известном высказывании И.А. Бодуэна де Куртэне: «Язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество» [1, с. 37]. Более развернуто антропоцентричность языка поясняют слова Н.Д. Арутюновой о том, что «человек запечатлел в языке свой физический облик, свои внутренние состояния, свои эмоции, свой интеллект, свое отношение к предметному и непредметному миру, природе… свои отношения к коллективу людей и другому человеку» [2, с. 385]. Попытки анализа диады «язык – человек» привели к появлению в лингвистике таких понятий, как «языковая личность» (ЯЛ), «языковая картина мира» (ЯКМ) и «концепт». В результате, на современном этапе в центре внимания лингвистической науки находится феномен языковой личности (т.е. носитель языка и его языковая способность), познание которого может происходить посредством изучения языковой картины мира индивида (индивидуальная ЯЛ) или группы индивидов, объединенных по определенному признаку (коллективная ЯЛ), через анализ основных элементов ЯКМ – концептов.

Одним из ключевых признаков, на основании которых может быть выделена коллективная ЯЛ, является принадлежность членов сообщества к определенному этносу и культуре. В таком случае говорят о национальной (или этнической) языковой личности. Выделяя четыре ипостаси языка, наряду с такими формами существования языка, как «говорение», «языковой запас конкретного человека» и «характерная для человечества языковая способность», в качестве третьей ипостаси Й.Л. Вайсгербер называет «язык как культурное достояние данного сообщества» («язык народа») [3, с. 68]. Согласно заключению немецкого языковеда, «никто не владеет языком лишь благодаря своей собственной языковой личности; наоборот, это языковое владение вырастает в нем на основе принадлежности к языковому сообществу <…>» [3, с. 70]. Следовательно, к совокупности «язык – человек» добавляется еще один тесно связанный с ними элемент – национальная культура, т.е. помимо индивидуальных черт языковая личность обладает и национально-культурными особенностями и формируется под их непосредственным влиянием. С.Г. Воркачев, в свою очередь, поясняя неразрывную связь компонентов триады «язык – человек – культура», определяет язык как «сущностное ядро этнической личности», подчеркивая также, что «любая этнокультура существует и развивается в среде определенного этнического языка» [4, с. 268]. Вышеперечисленные направления активно разрабатываются в современной лингвистической науке, что, соответственно, определяет и актуальность настоящей статьи, цель которой заключается в анализе содержания концептов «родина» и «родной язык» в ЯКМ российских немцев и выявлении их этнически обусловленных особенностей.

Объектом анализа в данной статье является языковая картина мира этнической коллективной языковой личности российских немцев. Предмет иссле-

дования составили этноспецифические характеристики концептов «родина» и «родной язык» в языковом сознании рассматриваемой языковой личности.

Материалом исследования послужили шванки российских немцев – короткие рассказы юмористического и сатирического характера. Шванк, являясь продуктом изначально народного, а с 1960-х гг. – и авторского творчества российских немцев, по мнению исследователей, способен отражать отдельные фрагменты их бытования и, соответственно, содержит языковые средства актуализации концептов, составляющих картину мира данного этноса [5; 6; 7]. В связи с этим шванк может рассматриваться как ценный источник познания при изучении коллективной этнической языковой личности российского немца на определенном этапе ее развития.

Цели исследования достигались посредством применения следующих методов: метод компонентного анализа словарных дефиниций имен изучаемых концептов; метод сплошной выборки из текстов шванков единиц, актуализирующих концепты; метод контекстуального анализа; метод лингвистического описания.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье предпринимается попытка анализа изучаемых концептов на основе шванков российских немцев.

Теоретическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования для дальнейшего изучения коллективной языковой личности российско-немецкого этноса.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут применяться на занятиях по диалектологии немецкого языка, лингвокультурологии и социолингвистике.

Существование вдали от исторической родины, вынужденное переселение в послевоенный период из тех мест, где когда-то поселились их предки, где были рождены несколько поколений российских немцев, а также обретенная в 1990-е гг. возможность репатриации в Германию определяют специфику концепта «родина» в картине мира российско-немецкого этноса и актуальность его экспликации [8; 9]. Этноспецифические черты концепта «родной язык» сформировались в результате проживания этнических немцев на территории России изначально в условиях относительно изолированного языкового острова (т.е. в отрыве от немецкоязычного ареала), а впоследствии и тесного контакта с иноязычной (прежде всего, русскоязычной) и инокультурной средой. Под влиянием приведенных социолингвистических факторов картина мира российских немцев приобретает контаминированный характер, демонстрируя как исконно русские и исконно немецкие особенности, так и исключительные гибридные русско-немецкие черты [5, с. 9; 10 и др.].

В исследуемом языке номинатом концепта «родина» является лексема *Heimat* (диалектное *Hemat*). Согласно немецкоязычным лексикографическим источникам, родиной считается страна, часть страны или место, где вы [родились и] выросли или чувствуете себя как дома в связи с постоянным (долговременным) пребыванием (часто используется для выражения чувства привязанности, тесной связи с определенной местностью) [11]. «Das Kulturglossar» уточняет, что для того, чтобы страна (местность) стала для человека родиной, не обязательно там родиться, и поясняет, что в таком случае более уместно употреблять слово *Wahlheimat* [12], т.е. страна, место, где человек поселился и чувствует себя как дома, не будучи там рожденным или выросшим [11; 13]. На русский язык слово *Wahlheimat* словарями переводится как ‘вторая родина’, однако префикс *Wahl-* в немецком языке имеет значение ‘выбор’. «Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache» (DWDS) трактует понятие *Wahlheimat* именно через глагол ‘выбирать’: «Land, Ort, in dem jmd. seinen ständigen Wohnsitz **gewählt hat**, wo er sich heimisch fühlt, ohne dort geboren zu sein» [13]. Таким образом, человек имеет право **выбрать** родину, что напрямую связано с его гражданской идентичностью и самосознанием. В связи с особенностями истории существования российско-немецкого этноса, которому не единожды в силу различных факторов приходилось менять место проживания, следует предположить, что когнитивный признак «Wahlheimat» представляется актуальным для картины мира данной языковой личности.

Наряду с «Wahlheimat» не менее значимым в сознании российских немцев закономерно является и такой признак изучаемого концепта, как «Historische Heimat (Herkunftsland)», т.е. ‘историческая родина’ (‘страна происхождения’), под которым понимается Германия как этническая родина, место происхождения этноса [9, с. 395].

В шванках, отобранных для исследования, отражено послевоенное, а в самых поздних из них – перестроечное и постперестроечное поколение российских немцев. При анализе текстов на предмет выявления языковых средств, актуализирующих концепт «родина», было определено, что действующих лиц шванков можно разделить на три категории – вынужденные переселенцы (депортанты), репатрианты (эмигранты), принявшие решение о добровольном переезде, а также персонажи, отнесенность которых к одной из двух упомянутых категорий не ясна из контекста. Следовательно, объективация концепта «родина» в сознании представителей этих категорий будет иметь свою специфику.

В шванках середины XX в., а также в тех, что написаны позднее, но повествующих о тех временах, показаны российские немцы в период после принудительного выселения из европейской части страны в Сибирь и союзные республики – Казахстан, Киргизию, Таджикистан: *Allmählich fanden sich Verwandten **aus vielen fernen Gebieten Sibiriens, Kasachstans, Kirgisiens. Sogar aus Tadschikistan** kamen Briefe nach Zwetnopolje (A. Iordan «Ljarnt mich net Rusch!»). / Постепенно нашлись родственники в многочисленных далеких уголках Сибири, Казахстана, Киргизии*. Большую часть переселенцев составили поволжские немцы (или немцы Поволжья), которым до войны удалось получить территориальную автономию, в результате чего появилась АССР немцев Поволжья, просуществовавшая до 1941 года. В контекстах, где затрагивается тема депортации из родных мест, транслируется тоска по ним и надежда, что когда-нибудь ситуация изменится, и вынужденным переселенцам разрешат вернуться: *„Och, **wie gern mochte heemfahre an die Wolga**, kanns gar mit meer erwarte, bis mere uns erlawa tut“, saat die Berte un ging wieder nachhau (M. Malsam). / «Ох, как бы я хотела вернуться домой, на Волгу, не могу дождаться, когда нам разрешат это сделать», – сказала Берта и пошла домой.* Таким образом, одним из ярко представленных признаков концепта «Heimat» в шванках российских немцев-депортантов является признак «Heimweh» ‘тоска по родине (дому)’. Поволжье снится им ночами, однако только во сне есть возможность посетить родные места: *„Weil ich mich doch sou **nouch meiner Wolgahemat sehne tu**, dou war ich im Tram dort uf Gast gwese.“ „Ja, ja, Berta, aach ich denk, daß die Tram was zu bteide hot, des isch jou **wirklich e wunderbarer Tram**. Also **krichem mr doch unsre Wolgahemat widerzurick**“ (M. Malsam). / «– Так как я очень сильно скучаю по моей Волге, то сегодня мне приснилось, что я была там в гостях. – Да, да, Берта, я тоже думаю, что это не просто сон, это действительно замечательный сон. Мы обязательно вернем нашу Поволжскую родину».* В приведенных примерах проявляется однозначное отождествление Поволжья с малой родиной российско-немецкого этноса: *unsre Wolgahemat* ‘наша родина Поволжье’, *nouch meiner Wolgahemat sehne tu* ‘тоскую по моей родине Поволжью’, *mochte heemfahre an die Wolga* ‘хотелось бы вернуться домой, на Волгу’.

Тоска по малой родине проявляется в свойственной человеку идеализации любых связанных с нею воспоминаний. Так, в шванке А. Иордана депортированные Поволжские немцы утверждают, что даже капуста у них на малой родине была намного крупнее здешней:

– *Na un, meenste tes is wool Kraut?! **Pai uns an dr Wolga** – wot tes war Kraut! / И это капуста?! Вот у нас на Волге – вот это была капуста!*

– *Wie an dr Wolga? Hot **ihr tort** `ne anre Sort? / Как это, на Волге? У вас был какой-то другой сорт?*

– *Ne, to hot mr vier – finf Kepjer ufn Loode gbrocht un to war `r voll! Un tes to is kee Kraut. Tes sin jo Pelljer zum Katzenspiel!.. / Нет, но в кузов входило всего 4–6 кочанов, и он был уже полон! А это не капуста. Это курам на смех!.. (A. Iordan «An der Wolga gab's Kraut!»).*

В представленном контексте прослеживается семантическая антиномия «свое – чужое» (*pai uns an dr Wolga* ‘у нас на Волге’ – *ihr tort* ‘вы там’). В разговоре с местным жителем Поволжский немец определяет Поволжье и все связанное с ним как «свое», сопоставляя и сравнивая с местным, т.е. «чужим». Следовательно, анализ средств репрезентации данной оппозиции позволяет сделать выводы о том, что депортированные российские немцы не идентифицируют себя на новом месте как дома («чужое»), по-прежнему считая своей родиной Поволжье («свое»).

Современные этносоциологические и этнолингвистические исследования свидетельствуют о ярко выраженной гражданской идентичности современного поколения российских немцев, т.е. абсолютное большинство респондентов уверенно называют своей родиной Россию [14, с. 25]. В целом и в те годы российские немцы демонстрировали свою принадлежность к российскому государству как к своей большой Родине. Так, например, персонаж шванка «Gesprech mit Bonn» представляется дядюшкой Филиппом из России, называя и свою малую родину – небольшую деревню в Сибири: *Dr Filip-Fedr is's! Ich saa dr Fedr Filip is's, **aus Rasei**!.. Mai Name?.. Na im Torf nene mich all Filip-Fedr… Ja, ich vrstej je. Plaufus is mai Name. Filip-Fedr Plaufus **aus tem Torf Morjrnstraum in Sibirje** (A. Iordan «Gesprech mit Bonn»). / Это дядюшка Филипп! Я говорю, дядюшка Филипп из России!... Моя фамилия?... Ну, все в деревне называют меня дядюшка Филипп… Да, понимаю. Плаufус моя фамилия. Дядюшка Филипп Плаufус из сибирского села.* Концепт «Heimat» в данном случае вновь реализуется в рамках дихотомии «свое – чужое», которая выполняет идентифицирующую функцию. Дядюшка Филипп многократно использует в речи противопоставления *pai ins/uns in Rasei – pai aich in Taitschlant* ‘у нас в России – у вас в Германии’, *unsr – air* ‘наш – ваш’, сравнивая «как у них» (в Германии) и «как у нас» (в России) живется. При этом в противостоянии «своего» и «чужого» выигрывает, как правило, «свое» (как и в примере с поволжской капустой): *Kolchose kept's wool **pai aich**?.. So, so – ich hap's vrstane… Jedr schaft vor sich uwm Lant… na un wie eksistiert **tir tort** iwrhupt oone Kolchose?!.. Ja, ja… Jez is's mr aach klar gwore, warum aire Taitschmark so taier gwore is. (A. Iordan «Gesprech mit Bonn») / А колхозы-то у вас есть?... Да, да – я понял… Каждый работает на себя… Ну и как же вы там вообще живете без колхоза?!.. Да, да… Теперь ясно, почему ваша немецкая марка так подорожала…* Соответственно, при анализе контекста можно говорить об объективации когнитивного признака «Historische Heimat». Российские немцы проявляют интерес к своей исторической родине, пытаясь примерить привычную для них

советскую модель действительности на политическое и социальное устройство далекой для них прародины.

Часть шванков позволяет реконструировать видение мира глазами репатриантов, т.е. той части этнического сообщества, кто из российских немцев в России превратился в российских немцев в Германии. В таких также случаях прослеживается актуализация концептуальных признаков «Historische Heimat» и «Heimweh». Воспитанные в условиях другой национальной культуры, репатрианты скучают по России, отмечая высокий уровень жизни на исторической родине, но чувствуя себя чужими в обществе, уклад которого разительно отличается от привычного советского: *Liebe Lies und Johann, ihr konnt euch net vorstelle, was ich fere* ***Heimweh*** *heb. Du schreibst in deinem Brief wie ich mich eigerichtet heb, und wie ich leeb. Na mer kann sage gut, besser kann der Mensch sich net wunsche.* <…> *Nee, so was du wilscht, mir sin doch* ***ganz anerscht erzoge****. Ehn Menseh interesiert sich um die anre, do gebts kei fremdes Leid, die Mensche halte aller zamme, ob gut oder schlecht,* ***do is sowas net*** *(E. Spuling «Das Heimweh drück mei Herz»). / Дорогие Лиз и Иоганн, не представляете, как я скучаю по Родине. Вы спрашиваете меня в своем письме, как я устроилась и как живу. Можно сказать, что хорошо, лучше, чем можно пожелать.* <…> *Неет, как хотите, но я воспитана по-другому. Человеку не все равно до ближнего, не существует чужого горя, все люди держатся вместе, хорошо ли ими или, наоборот, плохо, а здесь такого нет.* Из контекста следует, что оппозиция «свое-чужое» в данном случае проявляется на более высоком уровне – уровне культурной и гражданской самоидентификации репатриантов.

Именем концепта «родной язык» в немецком языке является слово *Muttersprache* (диалектное *Muttersprahch*) [15]. Родным языком (Muttersprache) принято считать язык, который человек осваивает в детстве при взаимодействии с родителями (и без специальных занятий) [и использует в качестве основного для общения в своей повседневной жизни] [11; 13]. Языковая личность российского немца билингвальна. И этот факт накладывает определенный отпечаток на представления о родном языке. Как правило, у человека только один родной язык; в случае же билингвальности два языка, которыми владеет индивид, чаще всего освоены им не в равной мере [16]. Идентификация одного из языков, которыми владеет билингвальная ЯЛ, как родного, зависит от многих факторов. В случае переселения и длительного проживания представителей этноса на территории страны, язык которой не совпадает с родным языком, значимую роль в вопросе определения родного языка играет поколение, к которому относится ЯЛ эмигранта [17; 18; 19 и др.]. Как правило, каждое новое поколение переселенцев подвергается все большей языковой ассимиляции, утрачивая тем самым родной язык. По тому же принципу происходит и развитие билингвальности российских немцев.

Особенности экспликации концепта «родной язык» в шванках заключаются в том, что наиболее яркое отражение в текстах получили идеи уровня владения языковой компетенцией и утраты родного диалекта. На основе упомянутых в шванках событий и реалий можно определить, что действия в них разворачиваются примерно в 1940–1950-е годы. На это период приходится постепенное становление массового двуязычия среди российских немцев, при этом ведущую роль в общении продолжали играть диалекты [20, с. 12]. Однако процесс билингвизации и внутриязыковая диглоссия (наличие литературного немецкого языка и российско-немецких диалектов как его вариантов) мало повлияли на языковую компетенцию старшего поколения этнических немцев. В шванках были обнаружены примеры, свидетельствующие о том, что не все умели читать по-немецки, а уровень владения русским языком сводился к пониманию на слух отдельных слов или фраз, которые не всегда получали верную интерпретацию: *D Wes Berta* ***kann schlect deitch lese****, un dou geht se immer zu ihrer Nachbarn zur Wes Katrin, un frocht se, was neues in dem „Neie Leben" zu lese isch (M. Malsam). / Тетушка Берта плохо читала по-немецки, и поэтому она всегда ходила к своей соседке тетушке Катрин и спрашивала ее, что нового пишут в «Neues Leben»*.

В шванке «Ljarnt mich net Rusch!» отец получает от дочери телеграмму с текстом на русском языке *«Доехала благополучно целую эльфрида»*. Поскольку отец не умел читать по-русски, телеграмму ему зачитали вслух трижды, но недостаточный уровень владения русским языком привел к недопониманию ситуации. Не имея в своем словарном запасе слова *благо*, мужчина отождествляет его с хорошо знакомым ему созвучным русским словом *плохо* и делает выводы о том, что поездка дочери прошла неудачно – *tojechala* ***plocho****polutschne* ‘доехала **пло-хо**получно’: *Man wollte die Sache und seine Meinung bessern: es sei nicht schlimm, und* ***благополучно*** *bedeutet einfach gut. Aber der Vater blieb Feuer und Flamme: „Wos, ihr wollt mich wool Rusch lerne?!* ***Pljocho*** *– tes is schlecht! Tie Zuss soll mr toch zurickkomme, tjare zihe ich tie Haut op!.." (A. Iordan «Ljarnt mich net Rusch!») / Ему хотели объяснить, что он неправильно понял, что это не плохо, а наоборот,* ***благополучно*** *значит хорошо. Но отец еще пуще разозлился: «Что, вы еще русскому меня будете учить?!* ***Плохо*** *– это плохо! Ну, вернется она домой, я с нее шкуру спущу!..»*

Пройдя традиционные четыре стадии развития, к 1990-м годам языковая ситуация в этническом сообществе российских немцев кардинально изменилась. На современном этапе билингвизм российских немцев носит превалирующий субординативный характер с ярко выраженным доминированием русского языка над родными диалектами как в формальных, так и неформальных ситуациях общения. Доля же литературного немецкого языка в коммуникации к тому времени стала настолько несущественной, что в данный период уже не приходится говорить о явлении внутриязыковой диглоссии [20, с. 12–13]. Именно в 90-е произошла массовая эмиграция этнических немцев России в Германию. И на этом этапе российские немцы – будущие репатрианты столкнулись с проблемой низкого уровня владения *Hochdeutsch*. В шванках сохранились свидетельства прохождения собеседования, в ходе которого оценивались языковые навыки, а также особенности подготовки к беседе с представителями языковой комиссии. На основании неудовлетворительных результатов комиссия могла не дать разрешение на выезд: *Потом er fragte mich же тут, / Откуда Deutsch я знаю gut. / In der школа я учил, / Дома viel я говорил, / Auf die Sprache я хожу, / Darum so gut я говорю. / – Sprechen все в семье so gut? – / Fragte er ja ohne Wut, / – Nein, – сказала я тогда, / И zurückgebleiben он от меня (И. Шульц «Wie wir Sprachtest сдавали») / Потом он спросил меня, откуда я так хорошо знаю немецкий. Я изучала его в школе, говорила на нем дома, ходила на языковые курсы, поэтому я хорошо говорю. «В семье все так хорошо говорят?», – спросил он. «Нет», – ответила я, и он от меня тогда отстал.* Из приведенного контекста видно, что, хотя немецкий язык и входил в то время в школьную программу, для успешного прохождения языкового теста этих навыком было недостаточно. В связи с этим, российским немцам требовалась специальная подготовка – посещение языковых курсов, больше практики разговорной речи дома. Тем не менее многие потенциальные эмигранты испытывали трудности в овладении языковой компетенцией. Показательным в данном примере является и частотное переключение языкового кода с русского на литературный немецкий и обратно в пределах одного предложения. В первую очередь макаронический стиль, в котором написан шванк, является средством создания юмористического эффекта, а также для сохранения ритма стихотворной строки. С другой стороны, автору точно удалось передать и низкий уровень владения литературным немецким языком, что характеризует языковую ситуацию того времени в целом.

Обилием русскоязычных вкраплений характеризуется и диалектная речь российских немцев поколения 90-х, а проблема сохранения чистоты диалектов становится одной из наиболее актуальных для представителей интеллигенции, поставивших перед собой задачу популяризовать язык, культуру и традиции своего народа. Вопрос экологии российско-немецких диалектов поднимается и в шванках, первостепенной задачей которых всегда являлось отражение проблем социума, требующих в их решении личного участия и ответственности каждого члена этнического сообщества. Следующий отрывок из шванка демонстрирует масштаб влияния русского языка на речь российских немцев: *Mr muß sich jo viel* ***gorbatide****, awr mit seinr* ***Skotina*** *uwm Hoof wer's toch* ***spokoineje****! Gwis – to muß mrdr Mornt* ***rano*** *un dr Oownt* ***w Temnote*** *ales fitre um trenke, muß mr ales* ***tschistide*** *… Awr* ***wsjeschtaki****: tie Kuh im* ***Sarai*** *– to hot mr imr sai* ***Smetana****, Pudr,* ***Sliwki****,* ***sweshi Moloko*** *(A. Iordan «Wjar scwezt denn to noch Taitsch?») / Приходится много горбатиться, но со скотиной во дворе все же как-то спокойнее! Конечно, приходится утром рано и вечером в темноте кормить, поить, чистить загон… Но все ж таки: корова в сарае – значит всегда есть своя сметана, масло, сливки, свежее молоко.* Примечательно, что в шванке данный диалог ведут две представительницы российско-немецкого этноса. Соответственно, исключено влияние фактора этнонациональной принадлежности адресата-собеседника на выбор языкового кода. Очевидно, что в отличие от предыдущего примера, в котором макаронизмы являются маркером низкого уровня владения литературным немецким языком, в случае с диалектной речью причина употребления многочисленных иноязычных вкраплений заключается в высокой степени влияния русского языка на диалекты в процессе их контактирования, а также в расширении сферы функционирования русского языка, который к этому времени все чаще стал использоваться российскими немцами в сфере бытового общения, вытесняя диалекты.

Таким образом, способность шванков хранить историческую и культурную память этноса в очередной раз позволила восстановить фрагменты картины мира российских немцев в рамках концептов «родина» и «родной язык». На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что ЯКМ российского немца имеет и контаминированные, и самобытные черты. Несмотря на универсальность изучаемых концептов, при их анализе были выявлены этноспецифические черты, характерные для картины мира коллективной языковой личности российских немцев. Под влиянием исторических и социолингвистических факторов наиболее частотную экспликацию получили такие значимые для российско-немецкого этноса когнитивные признаки, как «малая родина», «тоска по родине», «языковая компетенция», «экология языка». Вопреки прогнозам, основанным на понятийной составляющей концепта и особенностях исторического прошлого российских немцев, в собранных контекстах не были обнаружены единицы, четко репрезентирующие концептуальный признак «Wahlheimat». О его частичной объективации можно говорить в ситуациях, описывающих вынужденное (депортация) или добровольное (репатриация) переселение представителей этноса. В подобных случаях концептуальный признак «Wahlheimat» пересекается с другими признаками, например, «Historische Heimat (Herkunftsland)», и не всегда может быть от них отделен.

Библиографический список

1. Бодуэн де Куртэне И.А. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва: Издательство АНСССР, 1963; Т. 1.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора в языке чувств. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999: 385 – 399.
3. Вайсгербер Й.Л. *Родной язык и формирование духа*. Перевод с немецкого, вступительная статья и комментарии О.А. Радченко. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
4. Воркачев С.Г. Культурный концепт и значение. *Труды Кубанского государственного технологического университета*. Серия: Гуманитарные науки. Краснодар, 2003; Т. 17. Выпуск 2: 268 – 276.
5. Зейферт Е.И. *Жанровые процессы в поэзии российских немцев второй половины XX – начала XXI вв.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2008.
6. Москалюк Л.И. Роль шванка в сохранении идентичности российских немцев. *Этнические немцы России: исторический феномен «народа в пути»: материалы XII международной конференции*. Москва, 2009: 133 – 139.
7. Чистюхина Е.А. Шванк российских немцев как отражение этнической картины мира. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 6-2: 47 – 48.
8. Криворотова К.В. Иерархическое строение концепта Heimat (на основе анализа словарных дефиниций и диалектных данных немецкого разговорного языка). *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 1, № 4: 149 – 157.
9. Салтымакова М.А. Номинации понятия «Heimat» с лексемой «alt» на материале эссе российских немцев. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2020; Т. 20. № 4: 393 – 397.
10. Кулаковская К.В. *Концепт HEIMAT в диалектной картине мира российских немцев Томской области*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Барнаул, 2014.
11. *Duden Online-Wörterbuch*. Available at: https://www.duden.de/woerterbuch
12. *Das Kulturglossar*. Available at: https://www.kulturglossar.de/
13. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)*. Available at: https://www.dwds.de/
14. Обухова О.Н., Байкова О.В., Орехова Н.Н. *Этническая идентичность российских немцев: лингвокультурные маркеры: монография*. Киров: Вятский государственный университет, 2019.
15. Diesendorf Viktor *Deutsch-Russisches Wörterbuch der Wolgadeutschen Marxstädte Mundart*. Rottenburg, 2012; Band 2.
16. *Die Brockhaus Enzyklopädie*. Available at: https://brockhaus.de/
17. Голубева-Монаткина Н.И. Заметки о двуязычии русских эмигрантов первой волны во Франции 1920 – 90-х гг. *Речевое общение в условиях речевой неоднородности*. Москва, 2000: 156 – 179.
18. Москалюк Л.И. *Социолингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма*. Барнаул, 2000.
19. Байкова О.В. *Функционирование немецких диалектов в условиях межъ- и внутриязыкового взаимодействия в рамках языкового острова (теоретические проблемы и полевые исследования в Кировской области)*. Автореферат диссертации… доктора филологических наук. Киров, 2012.
20. Москалюк Л.И., Москвина Т.Н., Трубавина Н.В. *Текстовый корпус островных немецких говоров Алтайского края: основные направления и результаты*. Барнаул: АлтГПА, 2014.

References

1. Bodu`en de Kurt`ene I.A. *Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva: Izdatel'stvo ANSSSR, 1963; T. 1.
2. Arutyunova N.D. Metafora v yazyke chuvstv. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999: 385 – 399.
3. Vajsgerber J.L. *Rodnoj yazyk i formirovanie duha*. Perevod s nemeckogo, vstupitel'naya stat'ya i kommentarii O.A. Radchenko. Moskva: Editorial URSS, 2004.
4. Vorkachev S.G. Kul'turnyj koncept i znachenie. *Trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Krasnodar, 2003; T. 17. Vypusk 2: 268 – 276.
5. Zejfert E.I. *Zhanrovye processy v po`ezii rossijskih nemcev vtoroj poloviny XX – nachala XXI vv.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
6. Moskalyuk L.I. Rol' shvanka v sohranenii identichnosti rossijskih nemcev. *`Etnicheskie nemcy Rossii: istoricheskij fenomen «naroda v puti»: materialy XII mezhdunarodnoj konferencii*. Moskva, 2009: 133 – 139.
7. Chistyuhina E.A. Shvank rossijskih nemcev kak otrazhenie `etnicheskoj kartiny mira. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 6-2: 47 – 48.
8. Krivorotova K.V. Ierarhicheskoe stroenie koncepta Heimat (na osnove analiza slovarnyh definicij i dialektnyh dannyh nemeckogo razgovornogo yazyka). *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 1, № 4: 149 – 157.
9. Saltymakova M.A. Nominacii ponyatiya «Heimat» s leksemoj «alt» na materiale `esse rossijskih nemcev. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya Filologiya. Zhurnalistika. 2020; T. 20. № 4: 393 – 397.
10. Kulakovskaya K.V. *Koncept HEIMAT v dialektnoj kartine mira rossijskih nemcev Tomskoj oblasti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2014.
11. *Duden Online-Wörterbuch*. Available at: https://www.duden.de/woerterbuch
12. *Das Kulturglossar*. Available at: https://www.kulturglossar.de/
13. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)*. Available at: https://www.dwds.de/
14. Obuhova O.N., Bajkova O.V., Orehova N.N. *`Etnicheskaya identichnost' rossijskih nemcev: lingvokul'turnye markery: monografiya*. Kirov: Vyatskij gosudarstvennyj universitet, 2019.
15. Diesendorf Viktor *Deutsch-Russisches Wörterbuch der Wolgadeutschen Marxstädte Mundart*. Rottenburg, 2012; Band 2.
16. *Die Brockhaus Enzyklopädie*. Available at: https://brockhaus.de/
17. Golubeva-Monatkina N.I. Zametki o dvuyazychii russkih `emigrantov pervoj volny vo Francii 1920 – 90-h gg. *Rechevoe obschenie v usloviyah rechevoj neodnorodnosti*. Moskva, 2000: 156 – 179.
18. Moskalyuk L.I. *Sociolingvisticheskie aspekty rechevogo povedeniya rossijskih nemcev v usloviyah bilingvizma*. Barnaul, 2000.
19. Bajkova O.V. *Funkcionirovanie nemeckih dialektov v usloviyah mezh`- i vnutriyazykovogo vzaimodejstviya v ramkah yazykovogo ostrova (teoreticheskie problemy i polevye issledovaniya v Kirovskoj oblasti)*. Avtoreferat dissertacii… doktora filologicheskih nauk. Kirov, 2012.
20. Moskalyuk L.I., Moskvina T.N., Trubavina N.V. *Tekstovyj korpus ostrovnyh nemeckih govorov Altajskogo kraya: osnovnye napravleniya i rezul'taty*. Barnaul: AltGPA, 2014.

Статья поступила в редакцию 25.03.22

УДК 81'42 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-306-308

Zubaydullaev I.A., *postgraduate, Bashkir State University, Ufa; teacher, Samarkand State University (Samarkand, Uzbekistan),*
E-mail: ibodullozubaydullaev@mail.ru

FUNCTIONING OF ISLAMIC RELIGIOUS TERMS IN RUSSIAN LANGUAGE (WITH REFERENCE TO MEDIA SPACE). The article analyzes the most commonly used terms currently associated with the month of Ramadan, actively or passively functioning in Russian speech practice. Some of them are familiar to the vast majority of native speakers, others are understandable to a narrower circle of professing Islam. There are educational publications explaining the terminology system of Islam in the media space, but a number of terms have either not been studied so far, or have been touched upon superficially. Within the framework of this article, the most significant Islamisms are analyzed and their semantic characteristics are given. The presented material will help to understand the content of the analyzed religious beliefs of Islam, which are isolated from Muslim spiritual sources (Quran, Hadith, works of scholars, theologians, etc.).

Key words: **religious terms, comparative linguistics, Islam, Islamisms, functioning of religionisms.**

И.А. Зубайдуллаев*, аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа; преп., Самаркандский государственный университет,*
E-mail: ibodullozubaydullaev@mail.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСЛАМСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕДИАПРОСТРАНСТВА)

В статье анализируются наиболее употребительные в настоящее время термины, связанные с месяцем Рамадан, активно либо пассивно функционирующие в русской речевой практике. Часть из них знакомы подавляющему большинству носителей языка, другие – понятны более узкому кругу исповедующих ислам. В медийном пространстве имеются разъясняющие терминосистему ислама публикации просветительского характера, однако ряд терминов либо не был исследован до сих пор, либо затрагивался поверхностно. В рамках данной статьи анализируются наиболее значимые исламизмы, и дается их семантическая характеристика. Представленный материал поможет понять содержание анализируемых религионизмов ислама, которые выделены из мусульманских духовных источников (Куран, хадисы, труды ученых-богословов и т.д.).

Ключевые слова: **религиозные термины, сопоставительная лингвистика, Ислам, исламизмы, функционирование религионизмов.**

Открывшийся в Ташкенте в 1971 году Высший исламский ма'хад стал единственным высшим исламским учебным заведением, осуществляющим подготовку священнослужителей ислама. В 1974 г. оно получило название Ташкентского исламского института имени Имама Бухари, став единственным в СССР учебным заведением подобного масштаба [1].

Отсутствие базовых дисциплинарных учебников на русском языке по кораностике привело к тому, что будущему духовенству республик Кавказа Куран объяснялся на русском языке. Во многих мечетях в РСФСР проповеди велись преимущественно на русском, а в национальных республиках (например, Узбекистан, Таджикистан и др.) – на национальных языках. Следствием этого стало то, что долгие годы в русском языке не развивалась исламская религиозная терминосистема, не говоря уже о других национальных языках.

Актуальность статьи определяется, с одной стороны, исследованием функционирования исламизмов в современном русском языке, а с другой – возвращением населения России и республик Центральной Азии к Исламу как одной из мировых религий и традиционной для данного региона на постсоветском пространстве. Отсутствие в лингвистических словарях толкования термина «исламизмы» (употребляется только во множ. числе – *прим. автора*) позволяет нам дать рабочее определение ему. Под исламизмами мы будем понимать слова-заимствования из мусульманских духовных и религиозных источников, обозначающих реалии материальной и духовной культуры ислама. К мусульманским духовным источникам мы отнесем произведения искусства, истории, литературы и т.д., а к религиозным – Куран, хадисы, тафсир (толкование Курана), труды исламских ученых-богословов, фикх и т.д. При этом исламизм в «Малом академическом словаре» определяется как «религиозная система ислама» [2]. Аналогичное определение данного термина находим в словарях Д.Н. Ушакова [3], Т.Ф. Ефремовой [4].

Целью статьи является представление и анализ функционирования в современном российском медиапространстве отдельных исламизмов. Исходя из цели, нами решались следующие задачи: 1) дать рабочее определение термину «исламизмы»; 2) изучить лексическое значение отдельных исламизмов; 3) выявить функционирование этих лексем в медиаресурсах России и стран СНГ.

Вместе с тем религиозная лексика ислама связывается с экзотической лексикой. Экзотическая лексика, по мнению Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой, – «слова и выражения, заимствованные из малоизвестных языков, обычно индоевропейских, и употребляемые для придания речи особого колорита» [5]. Как считает И.Б. Голуб, «экзотизмы – слова, которые используются при описании нерусской действительности (джигит, талибы, мантилья и др.). Эта лексика не в полной мере освоена русским языком и обычно не имеет русских синонимов или имеет их предельно малое количество» [6]. Мы согласны с определением автора, поскольку мусульманская религиозная лексика в настоящее время еще недостаточно освоена русским языком как в терминологическом аспекте, так и в лексическом. С.А. Кузнецов с лингвистической точки зрения определяет экзотизм как «иноязычное слово или выражение, обозначающее незнакомую вещь или понятие, свойственные материальной и духовной культуре другого народа» [7]. Считаем важным отметить, что это первое определение, которое связывает материальную и духовную культуру народа.

Рассмотрим функционирование таких исламизмов, как каффарат, каффара, фидъя, фитр садака в российском и постсоветском медиапространстве.

Во время проповедей на арабском или национальных языках слово «каффара(т)» употреблялось имамами с шариатскими разъяснениями. Если же проповедь велась на русском языке, то для снятия лишних вопросов со стороны русскоговорящих мусульман использовалось слово-синоним «компенсация».

Что такое компенсация? Приведем толкования этого слова из словарей С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, Т.Ф. Ефремовой.

«Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой трактует лексему «компенсация»» следующим образом: «Компенсация. 1. См. компенсировать. 2. Вознаграждение за что-н., возмещение (книжн.). Денежная к. Получать компенсацию» [8]. В словаре Т.Ф. *Ефремовой слово «компенсация» зафиксировано как* «1. ж. 1) Возмещение, восполнение чего-л.» [9].

Сопоставим ЛЕ «компенсация» в русском языке и шариатский термин «каффара(т)». Арабское слово «каффара(т)», как считает Шейх Мухаммад Садык Мухаммад Юсуф, образовано от глагола «каффара», которое буквально означает «прощать» [10]. Каффарат, по его мнению, дословно переводится как «тщательное сокращение чего-либо так, чтобы вовсе не было видно; искупление, выраженное имущественным или телесным поклонением для смытия совершенного греха» [10]. В религиозных текстах каффара обозначает такие действия, как освобождение от соблюдения поста; в прошлом – освобождение рабов; кормление определенного числа людей, совершаемого с определенными намерениями.

На основе сравнения словарных статей лексемы «компенсация» и термина «каффара» приходим к выводу, что данная лексема не охватывает все поле значений, которое содержится в термине «каффара». В связи с этим в последнее время наблюдается тенденция частотного употребления последнего термина в контексте религиозных текстов в случае необходимости: если значение слова «компенсация» достаточно для контекста, то его оставляют; если – нет, то заменяют исламским термином. Например:

– «Обстоятельства, требующие выполнения искупительного поста (каффарат)»; (https://vk.com/);

– «5 случаев, требующих каффарата» (https://www.muftyat.kz/ru/); «Жителей Чечни удивило разрешение выплачивать закят и каффарат до завершения Рамадана» (https://www.kavkaz-uzel.eu).

Слово «фидъя» в переводе с арабского буквально означает «жертвование», «выкуп», а контексте в шариатской терминологии – «жертвование чем-либо вместо (взамен) чего-либо» [10].

Лексема «фидъя» также стала встречаться в мусульманских источниках последнего десятилетия, издаваемых на русском языке, особенно в официальных сообщениях духовных управлений мусульман стран Содружества:

– «Размер фидья-садака на 2021 год. При наличии перечисленных обстоятельств за каждый пропущенный день поста следует выплатить фидья-садака, равное стоимости разового питания (лучше – среднесуточные затраты на питание), что составляет около 250 рублей в день, а за месяц Рамадан 2021 год – 7500 руб.» (https://zakatfund.ru/fidya-sadaka);

– «Как выплатить фидья-садака? Самым простым способом искупить несоблюдение обязательного поста является перевод милостыни в благотворительный фонд любым удобным способом – онлайн..» (https://zakatfund.ru);

– «Кто должен выплачивать фидья-садака в месяц Рамадан?» (https://islam-today.ru/);

– «В Т 1,7 тыс. определен размер фидья-садака в священный месяц Рамадан в период ЧП в РК – имам» (23.04.2020 15:30 Новости 2880) (https://zonakz.net/);

– «Вопрос: Дело в том, что у нас недавно умерла мама, и в этой связи я бы хотел уточнить три момента, связанных с выплатой фидья-садака за умершего человека» (https://www.muslim.ru/).

Фитр садака – один из терминов данной тематики, употребляемый в русскоязычных СМИ и официальных государственных источниках на тему Рамадана.

В мусульманской религии «фитр садака» выплачивается с целью искупления возможных мелких упущений, допускаемые при соблюдении поста месяца Рамадан, а также бедным и нуждающимся людям в праздновании Ийд-аль фитр (в России – Ураза-байрам).

Первая часть этого термина «фитр» – однокоренное со словом «ифтар» и является в арабском языке многозначным. В данном значении оно означает разговление, т.е. «разговление после поста месяца Рамадан» «Садака» (араб. صدقة) – «добровольная милостыня, которую мусульмане выплачивают нуждающимся по собственному усмотрению и желанию с намерением заслужить довольство Аллаха» [10].

Как известно, ислам охватывает все сферы человеческой жизни, для мусульман, соблюдающих все его предписания, – это образ жизни. Дети, выросшие в таких мусульманских семьях, впитали ислам в духовном плане. В прошлом, до начала XX столетия, мусульманская часть населения Российской империи обладала большим объемом теоретических и практических знаний о своей религии, чем на территории современного постсоветского пространства. Многие стороны религиозной жизни, включая и термины, были понятны большинству мусульман. В силу различных обстоятельств они начали отходить от религиозной жизни, следствием чего стало изменение традиционного уклада жизни и отношения к религии. В результате там, где традиции и обычаи сохранились лучше, терминология ислама более понятна населению.

Термин «фитр садака» традиционно понятен в Средней Азии, хотя слово «фитр» отсутствовало в лексиконе среднеазиатских республик. К примеру, термин «фитр садака» понятен многим жителям Узбекистана, вызывая у них ассоциации с религией. С другой стороны, в Башкирии религиозные традиции и обычаи сохранились в меньшей степени, термин «фитр садака» известен лишь религиозной части населения.

Анализ современного медиапространства, посвященного исламу, позволяет сделать вывод о том, что информация о пожертвованиях, требующих материальных затрат, публикуется на сайтах официальных СМИ (сайты ДУМРФ, ДУМУЗ и др.) на государственном уровне, поэтому русскоязычным мусульманам данную терминологию ислама объяснять не нужно. Для примера: «В Управлении мусульман Узбекистана подписано постановление Совета улемов управления об определении суммы фитр-садака и фидъя на 2020 год. Садака-фитр составляет сумму, исходя из цен нижеследующих продуктов...» (https://www.xabar.uz/ru/); «Духовным управлением мусульман Российской Федерации установлен следующий размер закятуль-фитр на 2021 год: 100 рублей – для малоимущих; 300 рублей – для людей со средним достатком; от 500 рублей – для состоятельных» (https://dumrf.ru/sulem/sufatwa/18692).

Информации, текстов о мусульманских финансовых поклонениях на русском языке было очень мало. В советские годы при САДУМ (с 1968 года) издавался единственный религиозный журнал «Мусульмане Советского Востока». Первые издания журнала выходили на арабском и узбекском языках, позже – на персидском, арабском, дари, французском, узбекском, английском. Анализируя опубликованные статьи в этом издании, приходим к заключению о том, что журнал «Мусульмане Советского Востока» выполнял, прежде всего, идеологическую функцию и демонстрировал политику КПСС в отношении ислама в мире. Ш. Шихалиев отмечает, что «… исламская тематика, характерная для досоветской и раннесоветской мусульманской прессы, в частности, вопросы мусульманского права, догматики, хадисов и суфизма, в журнале практически не представлена…» [11]. Следовательно, журнал издавался при жесткой советской цензуре, и авторы статьей при желании не могли издавать тексты на актуальные темы. Приведенный пример подтверждает, что вопросы, касающиеся практической части религиозных вопросов, избегались осознанно. В то же время сознательная языковая политика защищала русский язык от проникновения религиозных терминов. Отсутствие издания журнала на русском языке, избегание сугубо мусульманско-практических тем и попытка «советизировать» даже существующие религиозные термины – все это свидетельствует об умышленном манипулировании по отношению к языку.

Среди рассмотренных нами слов имеются и такие, которые подверглись процессу деархаизации. Несомненно, это произошло вследствие возрождения части духовных традиций и прошлых общественных реалий. Как показывают наблюдения, если в других лексических пластах русского языка деархаизация завершилась, то в отношении мусульманской теологической лексики она еще продолжается.

Таким образом, благодаря разнообразию мусульманской религиозной литературе и повышению открытости и информативности сайтов, освещающих ислам, процесс адаптации и заимствования подобных лексем в русском языке в ближайшее время не станет менее интенсивным.

С научной точки зрения предлагаемый материал может быть интересен исследователям ислама в сравнительно-сопоставительном аспекте вокабулярии мусульманской религиозной лексики с толковыми словарями русского языка. С позиции практической значимости содержание статьи поможет по-новому взглянуть на освещение исламской терминосистемы, например, в курсе «Социолингвистика», а также наполнить новым содержанием методические пособия для студентов, изучающих теологические науки.

Библиографический список

1. Мухетдинов Д.В. *История ислама в России*. Москва: ООО «Садра»; ИД «Медина», 2019.
2. *Малый академический словарь*. Available at: https://rus-academic-dict.slovaronline.com/20647-исламизм
3. *Толковый словарь Д.Н. Ушакова*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21710
4. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный.* Available at: https://www.efremova.info/letter/+is.html?page=9
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/fc/slovar-221.htm#zag-1857
6. Голуб И.Б. *Стилистика русского языка.* Москва: Айрис-пресс, 2002.
7. *Большой толковый словарь русского языка С.А. Кузнецова*. Available at: https://gufo.me/dict/kuznetsov/экзотизм
8. *Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov/компенсация
9. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Available at: https://gufo.me/dict/efremova/компенсация
10. Шейх Мухаммад Садык Мухаммад Юсуф. *Хадисы и жизнь. Книга о посте*. Ташкент: Хилол нашр, 2019.
11. Шихалиев Ш. *Исламская пресса в раннесоветском Дагестане и журнал «Мусульмане Советского Востока»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/islamskaya-pressa-v-rannesovetskom-dagestane-i-zhurnal-musulmane-sovetskogo-vostoka

References

1. Muhetdinov D.V. *Istoriya islama v Rossii*. Moskva: OOO «Sadra»; ID «Medina», 2019.
2. *Malyj akademicheskij slovar'*. Available at: https://rus-academic-dict.slovaronline.com/20647-islamizm
3. *Tolkovyj slovar' D.N. Ushakova*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21710
4. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Available at: https://www.efremova.info/letter/+is.html?page=9
5. Rozental` D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov.* Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/fc/slovar-221.htm#zag-1857 http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/fc/slovar-221.htm
6. Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka.* Moskva: Ajris-press, 2002.
7. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka S.A. Kuznecova*. Available at: https://gufo.me/dict/kuznetsov/`ekzotizm
8. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka S.I. Ozhegova i N.Yu. Shvedovoj*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov/kompensaciya
9. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Available at: https://gufo.me/dict/efremova/kompensaciya
10. Shejh Muhammad Sadyk Muhammad Yusuf. *Hadisy i zhizn'. Kniga o poste*. Tashkent: Hilol nashr, 2019.
11. Shihaliev Sh. *Islamskaya pressa v rannesovetskom Dagestane i zhurnal «Musul'mane Sovetskogo Vostoka»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/islamskaya-pressa-v-rannesovetskom-dagestane-i-zhurnal-musulmane-sovetskogo-vostoka

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-308-311

***Kartuzova M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Russian, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

"THE BLACK MONK" BY A.P. CHEKHOV IN CONTEXT OF THE "ONEGIN" TRADITION. The research highlights the creative reception of A.S. Pushkin's novel "Eugene Onegin" on the example of one of the most mysterious works of A.P. Chekhov – the story "The Black Monk". The article discusses the plot structure of Chekhov's story and puts forward the idea of the defining role of the "Onegin" tradition. Pushkin was Chekhov's spiritual companion throughout his life. In particular, A.S. Pushkin's novel "Eugene Onegin" had a huge impact on Chekhov's artistic system. The article studies a certain level of functioning of the Pushkin tradition: it is addressed to the study of the "Onegin" code at the level of narratological, conceptual, personal. The article discusses the "Onegin" tradition with its inherent ambiguity and universality, taking into account its ambivalence and transformation in a different context – already Chekhov's one. Considered in line with this tradition, Chekhov's story demonstrates the use of various techniques of Pushkin's poetics.

Key words: **Chekhov, Pushkin, tradition, novel in verse, "Onegin" plot, poetics.**

***М.В. Картузова**, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

РАССКАЗ А.П. ЧЕХОВА «ЧЁРНЫЙ МОНАХ» В КОНТЕКСТЕ «ОНЕГИНСКОЙ» ТРАДИЦИИ

Данная статья посвящена творческой рецепции романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» на примере одного из самых загадочных произведений А.П. Чехова – рассказа «Чёрный монах». В статье рассматривается сюжетная структура чеховского рассказа и выдвигается мысль о решающей роли «онегинской» традиции. Пушкин являлся духовным спутником Чехова на протяжении всей его жизни. В частности, роман «Евгений Онегин» оказал огром-

ное влияние на чеховскую художественную систему. Статья посвящена изучению определённого уровня функционирования пушкинской традиции: она обращена к изучению «онегинского» кода на уровне нарратологическом, концептуальном, персональном. В статье анализируется «онегинская» традиция с присущей ей неоднозначностью и универсальностью с учётом её амбивалентности и трансформации в другом контексте – уже чеховском. Рассмотренный в данном аспекте рассказ Чехова демонстрирует использование различных приёмов пушкинской поэтики.

Ключевые слова: **Чехов, Пушкин, традиция, роман в стихах, «онегинский» сюжет, поэтика.**

Тема данной статьи объединяет два имени, прочно связанные в русском культурном сознании. Сопоставление Пушкина и Чехова видится правомерным уже потому, что их творчество располагается у обеих границ классического периода русской литературы, открывая и завершая его. Кроме того, специфическая «литературность» Чехова, хорошо сознававшего своё историческое положение, делает особенно плодотворным изучение разнообразных ретроспектив его отношений с русской культурой. Связь Чехова с художественной системой Пушкина играет здесь исключительную роль, чем и обусловлена актуальность данной работы.

Судьба пушкинского наследия на рубеже XIX–XX веков привлекает внимание современных исследователей открывшимися новыми возможностями обращения к наследию русских религиозных философов, к эстетике символизма, которые долго оставались вне поля зрения литературоведения. В этом контексте новыми гранями предстаёт творчество А.П. Чехова в его отношении к пушкинской традиции. Являясь рубежным писателем, Чехов близок в её восприятии к оценкам, которые были даны русской классической литературой и критикой; и вместе с тем новое отношение к пушкинскому наследию, формирование литературно-эстетического «мифа» о Пушкине также отзываются в его творчестве.

Тема «Пушкин и Чехов» сложна и многоаспектна. Она может включать и анализ многочисленных высказываний Чехова о Пушкине, разбросанных в его письмах, статьях, фельетонах, и трансформацию пушкинских образов в рассказах и повестях Чехова, и изучение способов цитирования Пушкина в художественных произведениях Чехова, и рассмотрение типологических рядов («маленький человек», «лишние люди» и др.) в эволюции от Пушкина до Чехова, и характеристику общих для двух писателей общественных, историко-литературных проблем, таких, например, как «личность и среда», «личность и история», и, наконец, исследование целого комплекса вопросов, связанных со сравнительным изучением поэтики двух великих мастеров слова.

Духовное общение с Пушкиным имело огромное влияние на творческую биографию Чехова, и следы этого воздействия выявлены ещё далеко не полностью. Пушкинские традиции в творчестве Чехова были давно отмечены литературной критикой и отечественным литературоведением. Сопоставление велось в основном на уровне типологии героев, поэтики сюжета, реминисценций, особенностей художественной картины мира. Содержание данной статьи ограничено рамками лишь одного чеховского рассказа. Нами выбран аспект изучения пушкинской традиции, практически не затронутый в исследованиях, – выявление «онегинских» мотивов в рассказе «Чёрный монах», одном из самых загадочных и сложных произведений Чехова. Это и определяет цель данной статьи.

Именно «Евгений Онегин» знаменует собой исток и модель русской классической литературы, своего рода метапроизведение, разноуровневые элементы которого достаточно убедительно обнаруживаются в ряде произведений Чехова. Среди них немаловажное место занимает «Чёрный монах». Новизна заявленной темы связана с тем, что этот рассказ ранее не был рассмотрен исследователями в аспекте «онегинской» традиции.

Поставленная цель обусловила методологию подхода к тексту «Евгения Онегина», который рассматривается в свете его двойственной природы, предполагающей взаимодействие поэзии и прозы как структурообразующий принцип и как содержательное начало романа. На основании этого мы ставим перед собой следующие задачи: выявить преломление «онегинских» мотивов в «Чёрном монахе», а также исследовать конкретные особенности их функционирования в тексте (концепция женского характера, трансформация повествовательной структуры). Приходится признать, что поставленные задачи чрезвычайно сложны. Трудность заключается прежде всего в том, что связь Чехова с Пушкиным глубинна и сплавлена со многими другими творческими импульсами, питавшими воображение художника. Нельзя также ни на минуту забывать, что речь в данном случае идёт о рассказе зрелого Чехова, о шедевре мастера, выработавшего свою стилевую манеру, свой поэтический язык, свою систему образов.

В наследии Пушкина, высоко ценимом Чеховым, были произведения особенно дорогие, особенно им любимые. К ним следует отнести прежде всего «Евгения Онегина» – убеждает в этом большое число стихотворных цитат, разбросанных по страницам рассказов и писем Чехова. А.П. Кузичева справедливо замечает: «Свободное и постоянное цитирование романа “Евгений Онегин” свидетельствует, как укоренён был текст этого произведения в сознании Чехова» [1, с. 56].

Следует учесть также и то, что эта любовь к знаменитому пушкинскому роману в стихах оказалась помноженной на любовь к музыке П.И. Чайковского. Например, нам известно высказывание Чехова: «Я ужасно люблю его музыку, особенно “Онегина”» [2, с. 451]. Когда однажды один из чеховских корреспондентов обвинил в «скверности», падении театра самих зрителей, Чехов, беря публику под защиту, привёл как самый веский аргумент, что она, «слушая оперу “Евгений Онегин”, плачет, когда Татьяна пишет своё письмо» [3, с. 52].

«Чёрный монах» – это один из самых «мелиховских» рассказов, вобравший в себя чувства и настроения первых полутора лет жизни писателя в его подмосковном имении. В нём отразились впечатления новой для Чехова деревенской жизни, охватившее его очарование природы, увлечение садоводством (см. письма Чехова 1892–1893 гг.). Из воспоминаний М.П. Чехова мы узнаём о диспуте, который разгорелся в Мелихове и касался происхождения миражей, что также связано с сюжетом рассказа. В мелиховский дом приезжали Л. Мизинова и писатель И. Потапенко, исполнявшие «Валахскую легенду» Г. Брага. Известно, какое большое место занимает в рассказе музыка Брага, органически входящая в сложнейшую поэтическую ткань рассказа.

Из литературных источников, особенно близких внутреннему мироощущению Чехова мелиховского периода, прежде всего следует назвать «Евгения Онегина», деревенские главы романа в стихах и сцены из оперы Чайковского. Сестра писателя М.П. Чехова вспоминает, как однажды вечером Антон Павлович с группой гостей сидел на балконе мелиховского флигеля. Деревня издали, заходящее солнце, песни девушек удивительно напомнили им сцену из оперы Чайковского «Евгений Онегин» [4, с. 133].

В рассказе просматривается отсылка к V главе пушкинского романа. Татьяна верила, как известно, «преданьям простонародной старины» и приметам: «Когда случалось где-нибудь /Ей встретить чёрного монаха, /…Не зная, что начать со страха, /Предчувствий горестных полна, /Ждала несчастья уж она. /…Что ж? Тайну прелесть находила /И в самом ужасе она» [5, с. 96]. Вероятно, если бы надо было выбирать пушкинский эпиграф к «Чёрному монаху», две последние строки можно было бы считать самыми удачными. Ряд исследователей не без основания отмечают именно в этом рассказе связи с символизмом, эстетическими и художественными исканиями начала XX века [6].

«Итак, она звалась Татьяна...»: Пушкин счёл необходимым просить извинения у читателя за выбор для своей героини этого имени, вызывавшего в его времена воспоминанья старины. В чеховскую эпоху эта связь была давно утрачена, и имя Татьяна стало одним из распространённых, появлялось на страницах романов и повестей без оттенка простонародности и ассоциации с Пушкиным. Однако в рассказе Чехова есть намёк на связь именно с пушкинской героиней. Так, Коврин напевает Тане Песоцкой слова арии Гремина из оперы Чайковского: «Онегин, я скрывать не стану, /Безумно я люблю Татьяну...» [7; с. 230].

Но главное заключается в том, что сама ситуация, в которую Чехов поставил своих героев, напоминает «онегинскую». Коврин в восприятии Тани Песоцкой – «учёный, необыкновенный» человек, блестящий, не похожий на всех тех, кто её окружает. Она же – обыкновенная, ничем не замечательная девушка, которая может только преклоняться перед своим избранником. Вспомним слова пушкинской Татьяны: «А мы... ничем мы не блестим...» [5, с. 121].

Далее, казалось бы, развитие сюжета «Чёрного монаха» не даёт аналогий с «Евгением Онегиным». Коврин делает предложение Тане, она счастлива, он счастлив, чувствует себя влюблённым... Но не будем торопиться с выводами.

В данном случае важно вспомнить слова отповеди Онегина Татьяне, где нарисован возможный исход его и Татьяны несчастного супружества: «Что может быть на свете хуже /Семьи, где бедная жена /Грустит о недостойном муже, /И днём, и вечером одна, /Где скучный муж, ей цену зная, /(Судьбу, однако ж, проклиная)...» [5, с. 132]. Эта картина чрезвычайно близка той, которая дана Чеховым в «Чёрном монахе»: «Коврину стало скучно», «свою женитьбу на Тане он считал теперь ошибкой» [7, с. 254].

В данном случае близость к Пушкину подтверждается и точными текстовыми совпадениями. Как известно, говоря о Татьяне, Пушкин обычно прибегает к эпитетам «бедная» и «милая». Коврин обращается к Тане со словами: «Милая Таня», «Милая, славная Таня». И даже в авторской речи Чехова, где чрезвычайно редко встречаются слова, содержащие прямую оценку, мы читаем: «Бедняжка Таня, у которой по вечерам болела голова от непривычки жить в городе, давно уже спала...» [7, с. 247].

«Им овладело беспокойство...» – так определил Пушкин состояние Онегина после убийства Ленского на дуэли. Беспокойство вызывает в пушкинском герое «охоту к перемене мест», затем следует отъезд Онегина из своего селенья. Обратимся к тексту «Чёрного монаха». В конце рассказа опустошённый, потерявший веру в себя, Коврин приезжает в Крым, где его настигает письмо от Тани. Письмо страшно потрясает Коврина, ему делается жутко. «Им овладело беспокойство...» [7, с. 255], – пишет Чехов. И на следующей странице читаем: «Опять им овладело беспокойство...» [7, с. 256]. Мы не воспринимаем эту пушкинскую строчку как стихотворную цитату только потому, что она попала в строй и ритм чеховской прозы, перелилась в неё.

Осенью 1893 г., когда Чехов ещё работал над «Чёрным монахом», умер Чайковский. «Известие поразило меня. Страшная тоска... Я глубоко уважал и любил Петра Ильича, многим ему обязан», – писал Чехов [8, с. 94].

Создание произведения искусства – великая тайна. «Чёрный монах» был опубликован в январе 1894 г.; черновые рукописи рассказа Чехов, по своему

обыкновению, уничтожил. Мы можем только предполагать, чем в данном случае «обязан» Чехов Чайковскому, насколько глубоко отразилось потрясшее его сообщение о смерти композитора в «Чёрном монахе», рассказе, где с пронзительной силой переплелись темы рока, человеческой судьбы, творчества, смысла жизни, смерти и вечно прекрасной, одухотворённой природы. А секрет отмеченной исследователями творчества Чехова [9] необыкновенной музыкальности рассказа следует искать, вероятно, прежде всего в том, что Пушкин и Чайковский – «два сына гармонии», и созданные ими поэтические образы были особенно близки писателю в период его работы над «Чёрным монахом».

Трагичен финал чеховского рассказа. Умер старик Песоцкий, погиб сад, надломлена, духовно мертва Таня. Погибает Коврин. Главные герои «Чёрного монаха» и «Евгения Онегина» не находят своего счастья, судьба их драматична, если не сказать трагична. Почему же у читателя чувство глубокого сострадания героям не вызывает тоски, безнадёжности, ощущения тупика? Что же смягчает трагичность коллизий? В «Евгении Онегине» это, прежде всего, голос Автора, через головы своих героев обращающегося к читателю, зовущего его к новым берегам, к встречам с другими героями. И, закрывая последнюю страницу, читатель расстаётся не с героями Пушкина, а с самим поэтом – до новой встречи, обещанной им.

В «Чёрном монахе» нет голоса автора, прерывающего повествование. Не ощущаем мы и авторской иронии – ни по отношению к Коврину, ни в описании Тани и старика Песоцкого. Но есть в этом удивительном рассказе ещё один герой, который и позволяет Чехову перевести трагедию (гибель персонажей и гибель сада) в иной, более общий, философский план. Этот герой – пейзаж.

Пейзаж в «Чёрном монахе» – не фон, не рамка, не отдельные, пусть даже прекрасные детали. Это органически связующая часть, важнейший элемент рассказа. Именно он даёт ту соотнесенность, ту соразмерность и гармонию, которой пронизан «Чёрный монах». Рассказ как бы «окольцован» образом цветущего сада, блещущим богатством красок природы. В первой главе – это описание весеннего сада Песоцких, целого «царства нежных красок», где «на каждом лепестке сверкала роса» [7, с. 227]. И на последней странице Коврину представляется та же картина: «он звал большой сад с роскошными цветами, обрызганными росой, звал парк, сосны с мохнатыми корнями, ржаное поле, свою чудную науку, свою молодость, смелость, радость, звал жизнь, которая была так прекрасна» [7, с. 257].

Трижды появляется в рассказе широкое поле за рекой. Впервые оно предстаёт покрытым «молодою, еще не цветущею рожью», по которой пробежали волны, когда ошеломлённый Коврин увидел чёрного монаха. Во второй раз Коврин приходит на то же место после лечения опустошённым, вялым, равнодушным: «Там, где в прошлом году была рожь, теперь лежал в рядах окошенный овёс» [7, с. 250]. Призрак чёрного монаха не появляется. И третий раз, говоря о последних минутах Коврина, Чехов опять упоминает цветущее ржаное поле, которое связано для героя рассказа с появлением чёрного монаха, с верой в науку, в жизнь.

Дважды подчеркнута в рассказе одухотворённая связь природы и человека, дважды говорится о каком-то требовательном ожидании природы. Первый раз – перед встречей с чёрным монахом: «…Кажется, весь мир смотрит на меня, притаился и ждёт, чтобы я понял его» [7, с. 234]. И уже в Крыму, в номере гостиницы, когда с моря подул ветер и развеял клочки разорванного письма Тани, Коврин чувствует: «Бухта, как живая, глядела на него множеством голубых, синих, бирюзовых и огненных глаз...» [7, с. 256].

Это ожидание природы, смотрящей на Коврина тысячами глаз, смыкается в рассказе с отношением к Коврину Тани и старика Песоцкого. Таня считает Коврина «величиной», выделяет его из среды своих знакомых («Мы люди маленькие, а вы великий человек»). Старик Песоцкий, задумываясь о будущем своего сада, мечтает передать дело в руки Коврина. Ему кажется, что Коврин может ответить и на волнующие его вопросы, в чём смысл его деятельности («Но к чему? Какая цель?»), то есть цель жизни, выращенного им сада.

Коврин не оправдал надежд. Его вера в себя, в свою науку, в своё великое предназначение оказалась призрачной. Но пронизывающая этот рассказ мысль о стремлении к правде, объясняющей смысл жизни, о слиянии духовной красоты и практической деятельности человека, – эта подлинно чеховская мысль, проходящая через многие произведения писателя, звучит здесь особенно отчётливо.

По нашему мнению, финальное просветление в «Евгении Онегине» также идёт не от героев, а от Автора – единственного гармоничного персонажа в романе. К сожалению, героям этого не дано. Произнесённое слово не однажды дискредитировалось; мотивировки поведения персонажей далеко не однозначны; неслучайно, сама сцена свидания-объяснения оборачивается почти анекдотом. Несомненно, что сложная природа романа, предполагающая нелинейность протекающего сюжета, не сводится к сюжету эпическому. Необходимо иметь в виду именно лирическую природу пушкинского произведения, где «роман героев» – это всё-таки лишь одно из составляющих целого. Чеховские персонажи, конечно, мельче Онегина; но они, как правило, ещё и «рыцари на час», вспоминающие своё общее прошлое, в котором они были активны и устремлены в будущее.

З.С. Паперный в статье «Пушкин в прозе», сравнивая структуру прозаических произведений Чехова с пушкинской поэзией, отметил, что Чехову присущи «соотнесённость скрытых глав, порою сходных и соизмеримых, как поэтические строфы; перекличка начала и конца произведения, напоминающая стихотворное рондо; повторение слова, лейтмотива, заметно выделяющегося в общем “строю”» [10, с. 277].

«Чёрный монах» – один из самых ярких примеров этой соотнесённости, олицетворение пушкинской гармоничности, подтверждение справедливости формулы Л.Н. Толстого: «Чехов – это Пушкин в прозе». Это толстовское определение, ставшее крылатым, дошло до нас в передаче писателя Б. Лазаревского [11, с. 580]. Что же здесь имеет в виду Толстой? Не следует забывать, что речь идёт о Толстом последнего периода, для которого задачи искусства были неотделимы от религиозной, нравственной проповеди и требовали точного указания нормы, пути к достижению идеала. С этой точки зрения ни Пушкин, ни Чехов удовлетворить Толстого не могли. В своем максимализме Толстой отрекался и от собственных художественных шедевров. Чехов не разделял этих убеждений: «Вы смешиваете два понятия: *решение вопроса* и *правильная постановка вопроса*, – писал Чехов в письме к А. С. Суворину. – Только второе обязательно для художника <…> В “Онегине” не решён ни один вопрос, но все вопросы поставлены правильно» [12; с. 46] (курсив – *Чехова*).

Проведённый анализ позволяет прийти к выводам о постепенном формировании в произведениях Чехова целостного «онегинского» сюжета, включающего как отдельные мотивы и образы, так и фундаментальные основы пушкинской поэтики. Следует отметить присутствие «онегинской» традиции в прозе Чехова и особым образом организованной авторской сфере («Дом с мезонином», «Рассказ неизвестного человека»). Автор присутствует, как и в пушкинском романе, не только в роли персонажа, наблюдающего за героиней, но и как создатель текста, хотя его творческая ипостась неизмеримо мельче, ограниченнее в проявлениях. Кроме того, мы пришли к выводу о том, что задан пушкинской традицией и сам характер отношений автора и персонажей, сближенных не только в сюжетных событиях, сколько в опосредованных отсылках к знакомым эпизодам романа, в особенности связанным с образом героини.

На наш взгляд, теоретическая значимость результатов исследования заключается в следующем: выделенный спектр «онегинских» мотивов, их трансформация в прозаическом тексте дают возможность увидеть важность пушкинского романа для формирования художественного мира Чехова, помогают глубже раскрыть генезис его поэтических форм. Данная статья, безусловно, затрагивает лишь один, частный аспект многогранных и многоуровневых связей прозы Чехова с творчеством Пушкина и предполагает дальнейшие перспективы исследования, которое призвано обозначить сущностные основы русской классической литературы в её историческом развитии, выявить те общие начала, которые определили исходный и итоговый синтез русской классической литературы, осуществлённый Пушкиным и Чеховым. В результате проведённой работы перед нами возникает картина действительно творческого диалога, воплощённого в имплицитной форме, но реализующего принципиально важный смысловой потенциал не только конкретных произведений, но и двух творческих личностей и даже двух эпох.

Библиографический список

1. Кузичева А.П. Пушкинские цитаты в произведениях Чехова. *Чеховиана: Чехов и Пушкин*. Москва: Наука, 1998.
2. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Письма:* в 12 т. Москва: Наука, 1974 – 1983; Т. 6.
3. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Письма:* в 12 т. Москва: Наука, 1974 – 1983; Т. 9.
4. Чехова М.П. *Из прошлого*. Москва: Гослитиздат, 1970.
5. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений:* в 17 т. Москва: Наука, 1994 – 1996; Т. 6.
6. Кулешов В.И. Реализм Чехова в соотношении с натурализмом и символизмом в русской литературе конца XIX и начала XX века. *Чеховские чтения в Ялте*. Москва: Книга, 1983: 21 – 37.
7. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Сочинения:* в 18 т. Москва: Наука, 1974 – 1983; Т. 8.
8. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Письма:* в 12 т. Москва: Наука, 1974 – 1983; Т. 10.
9. Фортунатов Н.А. *Пути исканий. О мастерстве писателя*. Москва: Советский писатель, 1990: 107 – 134.
10. Паперный З.С. Пушкин в прозе. *Искусство слова*. Москва: Наука, 1983.
11. Лазаревский Б.А. А.П. Чехов. *А.П. Чехов в воспоминаниях современников*. Москва: Художественная литература, 1996.
12. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Письма:* в 12 т. Москва: Наука, 1974 – 1983; Т. 3.

References

1. Kuzicheva A.P. Pushkinskie citaty v proizvedeniyah Chehova. *Chehoviana: Chehov i Pushkin*. Moskva: Nauka, 1998.
2. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Pis'ma:* v 12 t. Moskva: Nauka, 1974 – 1983; T. 6.

3. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Pis'ma:* v 12 t. Moskva: Nauka, 1974 – 1983; T. 9.
4. Chehova M.P. *Iz proshlogo*. Moskva: Goslitizdat, 1970.
5. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 17 t. Moskva: Nauka, 1994 – 1996; T. 6.
6. Kuleshov V.I. Realizm Chehova v sootnoshenii s naturalizmom i simvolizmom v russkoj literature konca XIX i nachala XX veka. *Chehovskie chteniya v Yalte*. Moskva: Kniga, 1983: 21 – 37.
7. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t. Moskva: Nauka, 1974 – 1983; T. 8.
8. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Pis'ma:* v 12 t. Moskva: Nauka, 1974 – 1983; T. 10.
9. Fortunatov N.A. *Puti iskanij. O masterstve pisatelya*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1990: 107 – 134.
10. Papernyj Z.S. Pushkin v proze. *Iskusstvo slova*. Moskva: Nauka, 1983.
11. Lazarevskij B.A. A.P. Chehov. *A.P. Chehov v vospominaniyah sovremennikov*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1996.
12. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Pis'ma:* v 12 t. Moskva: Nauka, 1974 – 1983; T. 3.

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 811.112.2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-311-313

Kozhanova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguodidactics and the Second Foreign Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dsf46k@yandex.ru*

TENDENCIES OF THE GERMAN LANGUAGE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DENOMINATIONS IN THE SPHERE OF MEDICINE DURING COVID PANDEMIC. The objective of the article is to study professional denomination neologisms that appeared in the sphere of medicine in the period of the new coronavirus disease. By means of continuous sampling on the job seeking specialized sites the columns Medizin und Pflege, Gesundheit, Gesundheitswesen and the headlines of job advertisements are analyzed that allow to pick out 89 newly formed lexical units directly connected with the changes that took place in the sphere of medicine during the COVID pandemic. A special attention is paid to the structural analysis of these newly formed unites. On the basis of the analyzed material it was proved that the majority of neologisms in the sphere of medicine is constituted by newly formed units created from the existing words with the help of word building patterns that can be viewed as composites and compound nominations. The author presents quantitative analysis of the denomination considered in the article. The conclusion about the role of such denominations in the description of reality during the COVID pandemic is made and their possible prospects are pointed out.

Key words: **neologism, newly formed unit, professional denominations, composite, determinative component, compound denomination.**

Н.В. Кожанова*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: dsf46k@yandex.ru*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ В МЕДИЦИНСКОЙ СФЕРЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

Целью исследования является изучение неологизмов, появившихся в лексической группе наименований лиц по профессии в сфере здравоохранения в период пандемии новой коронавирусной инфекции. Методом сплошной выборки на немецких специализированных сайтах о поиске работы были просмотрены рубрики Medizin und Pflege, Gesundheit, Gesundheitswesen и в заголовках к текстам объявлений о вакансии были отобраны 89 новообразований, непосредственно связанных с изменениями, которые произошли в сфере медицины во время пандемии коронавируса. Основное внимание в работе акцентируется на структурном анализе данных новообразований. На основе изучения анализируемого материала установлено, что большинство неологизмов в сфере медицины являются новообразованиями, созданными из существующих слов по словообразовательным моделям, и представляют собой композиты и составные номинации. В статье проводится количественный анализ рассматриваемых наименований. В заключение автор делает вывод о роли подобных наименований в описании реальности в эпоху пандемии коронавирусной инфекции и указывает их возможные перспективы.

Ключевые слова: **неологизм, новообразование, наименования лиц по профессии, композит, определяющий компонент, составное наименование.**

Наименования лиц по профессиональному признаку представляют собой динамично развивающуюся лексическую группу, на которую непосредственное влияние оказывают процессы, происходящие в обществе. Современное общество развивается в условиях постоянной угрозы, исходящей от стремительно распространяющегося инфекционного заболевания SARS-CoV-2. Пандемия, вызванная новой коронавирусной инфекцией, изменила жизнь человека во всех сферах его жизнедеятельности, в том числе и в профессиональной. Новые условия существования человека потребовали новых обозначений, которые стали быстро появляться в словарном составе немецкого языка. Немецкие неологи и неографы незамедлительно откликнулись на стремительное появление новых лексических единиц немецкого языка, характеризующие различные явления, связанные с распространением по миру короновируса [1]. Так, усилиями лингвистов Института немецкого языка им. Лейбница в Маннгейме ведется работа по составлению словаря новой лексики, в котором фиксируются все моменты современной реальности, отражая ситуацию с коронавирусом. Данная лексика возникла в период пандемии, и значение многих номинаций понятно только в контексте современности [2]. За два года, по данным на начало 2022 года, как отмечает онлайн-словарь неологизмов, появилось около двух тысяч новых единиц «короновирусной» лексики [3].

Научная новизна данной работы заключается в определении основных тенденций обогащения словарного состава наименований лиц по профессии в период пандемии коронавируса в сфере здравоохранения. Деятельность данной области, как никакая другая, непосредственно связана с борьбой с новой коронавирусной инфекцией. Соответственно, и необходимость в новых обозначениях здесь выше, чем в других сферах. Неологизмы в сфере медицины, связанные с вирусом и его распространением, тестами, течением болезни, лечением, вакцинацией и соответствующими документами, составляют треть всех новых слов [4]. Огромный пласт лексического состава, используемого в сфере медицины, представляют собой обозначения лиц по профессии. Под влиянием экстралингвистических процессов развития общества здесь также происходят значительные изменения, что говорит о необходимости изучения новой лексики.

Актуальность исследования определяется возросшим интересом в современной лингвистике к исследованиям лексических новообразований, которые все чаще становятся предметом новых лингвистических исследований, в которых предпринимаются попытки описать и дать их структурные характеристики.

Целью данного исследования является описательный и количественный анализ неологизмов, появившихся в сфере здравоохранения в период пандемии новой коронавирусной инфекции. Методом сплошной выборки на немецких специализированных сайтах о поиске работы de.indeed.com, jobs.de, arbeitsagentur.de, deutschland.jobs, aktuelle-jobs.de, были просмотрены рубрики Medizin und Pflege, Gesundheit, Gesundheitswesen и в заголовках к текстам объявлений о вакансии были отобраны неологизмы, непосредственно связанные с изменениями, которые произошли в сфере медицины во время пандемии коронавируса. При написании работы использовались следующие методы исследования: описательный, компонентный анализ и метод количественных подсчетов.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования при чтении курсов по лингвокультурологии, этнолингвистике. Кроме того, данные исследования дают представление о тенденциях развития современного немецкого языка.

Эмпирический материал насчитывает 89 новых лексических единиц, представляющих собой наименования лиц по профессии медицинской сферы. Данные лексические единицы были проанализированы с точки зрения словообразования.

Процессы возникновения, образования и распространения неологизмов во время пандемии коронавируса исследовали ряд российских и немецких лингвистов, таких как Л.А. Нефедова, С.В. Буренкова, Ю.М. Шемчук, С. Иннервинклер, А. Клоза-Кюкельхаус, К. Ремер, и многие другие.

Само понятие «неологизм» не находит однозначной трактовки и в работах разных исследователей интерпретируется различным образом. Одни авторы рассматривают в качестве неологизмов новые слова, языковые новообразования. Другие специалисты используют в соответствии со своими исследовательскими интересами более узкое или, наоборот, более широкое понимание неологизмов.

Однако практически все исследователи отмечают признак, который имеют все неологизмы: временную маркированность [5]. Так, в определении Дитера Герберга (Dieter Herberg) неологизмы предстают как «лексические единицы или их значения, возникающие на некотором отрезке эволюции языка в каком-либо коммуникативном сообществе, распространяющиеся далее, принимающиеся всеми членами языкового коллектива в качестве нормы и некоторое время воспринимающиеся значительным числом участников коммуникации как новые» [6].

Интересным представляется тот факт, что, как отмечает в своем исследовании Е.В. Москвитин, сама лексическая единица Coronavirus не является новой. Стоящее за ней понятие вошло в научный дискурс еще в 60-х годах XX века вместе с открытием коронавирусов, однако лишь в 2019 году переходит в разряд общеупотребительной лексики. Подобное противоречие объясняется автором тем, что, частотность употребления некоторых новых слов, впервые появившихся в языке, является иногда очень низкой. В некоторых случаях они функционируют лишь в специальных языках. Но как только создаются новые экстралингвистические условия (напр., пандемия, мировой кризис), частота употребления подобных слов в речи существенно возрастает. В таком случае речь идет о возникновении эффекта новизны, и языковым сообществом слово начинает восприниматься как новое [7].

Следует отметить, что с точки зрения образования новые лексические единицы могут определяться как заимствования, новообразования, а также абсолютные неологизмы [8].

Как показал анализируемый материал, большинство неологизмов в сфере медицины являются новообразованиями, созданными из существующих слов по словообразовательным моделям. Со структурной точки зрения новообразования в данной лексической группе представляют собой композиты и составные номинации.

Композитная модель словообразования используется вместо громоздких синтаксических конструкций, что способствует лаконичности выражения мысли [9]. Наличие сложных слов (композитов), без сомнения, является характерной особенностью лексического состава немецкого языка и традиционно считается одним из наиболее продуктивных способов словообразования. Считается, что создание новых слов или расширение их значений происходит именно за счет словосложения, что, в основном, и способствует пополнению словарного состава [10].

В качестве первого компонента композитов в анализируемом материале функционируют ставшие особенно распространенными в период пандемии коронавирусной инфекции следующие новые определяющие компоненты: Corona-, Covid- (COVID-19), SARS-CoV-2-.

Следует отметить, что слово «Corona» употребляется в значении «коронный вирус», поэтому «Corona» можно рассматривать как усечение, отсечение от композита «Coronavirus». Это же значение присутствует в многочисленных сложных словах, где в качестве определительного компонента функционирует «Corona» [11].

В 2020 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) присваивает коронавирусу нового типа официальное наименование – Covid-19. Данная языковая единица образована от английского словосочетания «coronavirus disease 2019». Соответственно, в аббревиатуре CO – «корона», VI – «вирус», D – «болезнь». Данная лексема стала одной из первых новых лексем эпохи пандемии, быстро распространившейся во многие языки мира. В том числе и в немецком языке компонент Covid- стал продуктивным деривационным средством [12].

Аналогичным продуктивным словообразовательным способом стала и лексема, обозначающая само заболевание SARS-CoV-2, вызывающее опасное инфекционное заболевание COVID-19, представляющее собой заимствованную из английского языка аббревиатуру, образованную из словосочетания «Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus 2».

Композиты в наименованиях лиц по профессии медицинской сферы представляют собой лексемы, являющиеся результатом соединения двух или более основ, и насчитывают в корпусе фактического материала 24 наименования.

В исследуемом фактическом материале 9 композитных обозначений представлены двухкомпонентными лексическими единицами, например:

Coronatester, Corona-Testhelfer, Covid-19-Tester, Covid-19-Helfer, Coronabeauftragte и другие.

15 из них являются трехкомпонентными или более, например:

Corona-Test-Personal, Covid-Abstreichnehmer, Corona Test-Empfangsperson-al, Corona-Test-Fachkraft, Coronatesthelfer Coronascnnelltesthelfer, Corona-Testhilfe, SARS-CoV-2-Auswertungssupervisor, SARS-CoV-2-Sondereinsatzmitarbeiter и другие.

Следует отметить орфографические особенности оформления подобных композитных обозначений в заголовках объявлений о вакансии. Наиболее частотными способами графического оформления сложного слова становятся его слитное написание, что способствует орфографическому критерию слова [9], а также дефисный вариант отображения слова на письме. Нередко в заголовках встречается раздельное написание компонентов сложного слова, что, вероятно, можно объяснить тем, что новый компонент является заимствованием из английского языка и изначально используется по аналогии с нормами, принятыми в английском языке. Но по мере закрепления и укоренения данной группы лексики в немецком языке имеет место тенденция к слитному написанию в соответствии со сложившейся традицией [13]. На современном этапе развития языка, однако, нередки случаи, когда одно и то же обозначение фигурирует в объявлениях в различных вариантах написания, например: *Coronatester (Corona Tester), Covid-19-Tester (Covid 19-Tester, Covid 19 Tester,), Coronatesthelfer (Corona Testhelfer, Corona-Testhelfer)*.

В последние годы все больше возрастает роль составных наименований, которые основаны на устойчивом употреблении сочетаний слов [14].

В составных наименованиях объективируются понятия со сложной структурой, ядерные признаки которых в принципе не могут быть выражены одним словом. Как следствие, составное наименование состоит из двух или более слов, одно из которых является главным (доминантом), а другое – зависимым (уточнителем). Среди общего количества наименований в фактическом материале составные наименования представлены 65 лексическими единицами.

Главный член составного наименования выражен существительным и, как правило, занимает первое место в данном наименовании. Доминанты составных наименований формально совпадают с однословными и комплексными наименованиями лиц по профессии. Главными членами подобных наименований часто выступают «обобщенные» профессиональные названия [15]. Так, в представленном в работе корпусе практического материала в роли самых распространенных доминант выступают:

Mitarbeiter: Mitarbeiter für das Corona-Pandemiezentrum, Mitarbeiter für unsere Corona-Impfkoordinierung, Mitarbeiter in der Covid-Testdurchführung и другие;

Helfer: Helfer Corona, Helfer Corona-Schnelltestzentrum, Helfer für Covid-Abstriche и другие;

Personal (часто используется с адъективным уточнителем *Medizinisches Personal*): *Medizinisches Impfpersonal für Impfungen gegen SARS-CoV-2, Medizinisches Fachpersonal für Corona-Impfungen, Medizinisches Personal im Corona-Impfzentrum* и другие.

Зависимые слова можно классифицировать по следующим типам уточнителей [16]:

– составные наименования, имеющие предложный уточнитель (31 наименование), например:

Sachbearbeiter für Corona-Impfdienste, Verwaltungskräfte für Corona-Teams, Mitarbeiter für das Corona-Testzentrum, Dienstplaner für Corona-Impfstation, Assistenzchef vom Dienst Corona-Impfstation, Arzt für Impfungen gegen SARS-Cov-2, Mitarbeiter für Corona-Hotline im Homeoffice, Aufsichtsperson für Corona-Testzentrum, Aushilfe in der Covid-19 Ambulanz, Verwaltungsfachwirt als Koordinator zur Bekämpfung der Coronavirus-Pandemie и другие;

– составные наименования, имеющие беспредложный уточнитель (23 наименования), например:

Mitarbeiter Corona-Test Kontrolle, Koordinator Corona Impfstellen, Servicecentermitarbeiter Corona-Kontaktnachverfolgung, Sachbearbeiter Corona-Management, Bürohilfe Covid-19 Kontaktverfolgung, Unterstützungskräfte Corona-Pandemie, Mitarbeiter Hotline-Testzentrum, Koordinator Mobile Impfungen Corona-Impfstation и другие.

В качестве вариаций предложенных выше словообразовательных моделей рассматриваются составные наименования, в структуре которых присутствуют как предложные/беспредложные уточнители, стоящие после главного слова, так и адъективные уточнители, которые помещаются перед доминантом (11 наименований). Представляется важным отметить, что в подобных обозначениях, как и в рассмотренных выше моделях, «новыми» являются именно предложные/беспредложные уточнители, например:

Kaufmännischer Sachbearbeiter Covid-Maßnahmen, Medizinisches Impfpersonal SARS-CoV-2, Medizinische oder naturwissenschaftliche Fachkräfte für die Pandemiebewältigung Covid-19, Medizinische Fachangestellte im mobilen Covid-Impfcenter, Medizinisches Assistenzpersonal für Covid-Abstriche и другие.

Как видно из проанализированного фактического материала, тенденция к использованию именно составных наименований (24 композитных образований и 65 составных) все более возрастает за последние годы. В сравнении с однословными наименованиями лиц по профессии составные обозначения позволяют более четко детализировать необходимое понятие, оформить уже в самом обозначении требуемые характеристики вакантной должности, что, в конечном итоге, ведет к изначальному, еще на уровне прочтения заголовка к объявлению о вакансии отсеиванию не соответствующих предоставляемой должности кандидатов.

Лексическая группа наименований лиц по профессии медицинской сферы подверглась существенным изменениям, вызванным пандемией новой коронавирусной инфекции. Однако если в других областях профессиональной деятельности изменилась лишь востребованность одних профессий перед другими либо появились единичные новые обозначения, то медицинская сфера, находящаяся на передовой борьбы с заболеванием SARS-CoV-2, обозначила необходимость появления многочисленных новообразований, в том числе и в наименованиях лиц по профессии. Следует отметить, что новые обозначения профессиональной деятельности специалистов происходят под непосредственным влиянием английского языка, о чем свидетельствует многочисленное употребление заимствованных из английского языка лексических единиц: Corona, Covid (COVID-19), SARS-CoV-2. В целом новообразования данной лексической группы, как показал анализ эмпирического материала, представляют собой композиты и составные

номинации. В количественном отношении новообразования, представляющие собой составные номинации, получили более широкое распространение, чем композитные. Вероятно, в более отдаленных перспективах станет ясно, какие из выявленных новообразований в наименованиях лиц по профессии войдут в академический состав немецкого языка и, возможно, перестанут считаться «новыми», какие исчезнут с преодолением пандемии. Но в сложившихся условиях подобные образования помогают описать картину мира в эпоху пандемии коронавируса.

Библиографический список

1. Никитина О.А., Гудкова О.А. Контаминация как проявление игрового словотворчества в дискурсе о пандемии COVID-19 (на материале новообразований немецкого языка). *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2020; № 4 (39): 123 – 132.
2. Нефедова Л.А. О дискурсивной маркированности лексики пандемии коронавируса (на материале немецкого языка). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2021; № 3 (845): 185 – 196.
3. *Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie.* Available at: https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp
4. Нагуманова В.А. Неологизмы в сфере образования в период пандемии коронавируса (на примере немецкого языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 9: 2797 – 2801.
5. Innerwinkler S. *Neologismen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2015. Available at: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9997/file/Innerwinkler_Neologismen_2015.pdf
6. Herberg D. *Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung*. Available at: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/5744/file/Herberg_Neologismen_in_der_deutschen_Gegenwartssprache_2002.
7. Москвитин Е.В. Немецкие неологизмы в период пандемии коронавируса SARS-CoV-2. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 14, № 9: 2792 – 2796.
8. Кожанова Н.В. Архаизмы и неологизмы в сфере наименований лиц по профессии (на материале немецкого языка). *Филология и человек*. 2020; № 4: 93 – 102.
9. Майер В.С. Пандемия коронавируса как языковой маркер современности (на материале немецкого языка). *Гуманитарные и социальные науки*. Филология. 2020; № 4: 124 – 137.
10. Вашунин В.С. *Субстантивные сложные слова в немецком языке*. Москва: Высшая школа, 1990.
11. Гатауллин Р.Г. *Корона/Corona в деривационной системе современных языков.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/korona-sorona-v-derivatsionnoy-sisteme-sovremennyh-yazykov
12. *Covid-19*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/COVID-19
13. Игнатова Е.М., Пивоварова Е.В. Орфографические особенности, семантические связи и способы перевода композитообразований концептосферы «Corona» (на материале немецкого языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 14, № 4: 1148 – 1154.
14. Шмелев Д.Н. Введение. *Способы номинации в современном русском языке*. Москва: Наука, 1982.
15. Моисеев А.И. *Наименование лиц по профессии в современном русском языке: Структурно-семантическая характеристика*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ленинград, 1968.
16. Кожанова Н.В. Интерпретация составных наименований лиц по профессии современного немецкого языка в контексте профориентационной деятельности АлтГПУ. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета.* 2018; № 4 (37): 19 – 23.

References

1. Nikitina O.A., Gudkova O.A. Kontaminaciya kak proyavlenie igrovogo slovotvorchestva v diskurse o pandemii COVID-19 (na materiale novoobrazovanij nemeckogo yazyka). *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2020; № 4 (39): 123 – 132.
2. Nefedova L.A. O diskursivnoj markirovannosti leksiki pandemii koronavirusa (na materiale nemeckogo yazyka). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2021; № 3 (845): 185 – 196.
3. *Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie.* Available at: https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp
4. Nagumanova V.A. Neologizmy v sfere obrazovaniya v period pandemii koronavirusa (na primere nemeckogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 9: 2797 – 2801.
5. Innerwinkler S. *Neologismen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2015. Available at: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9997/file/Innerwinkler_Neologismen_2015.pdf
6. Herberg D. *Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung*. Available at: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/5744/file/Herberg_Neologismen_in_der_deutschen_Gegenwartssprache_2002.
7. Moskvitin E.V. Nemeckie neologizmy v period pandemii koronavirusa SARS-CoV-2. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 9: 2792 – 2796.
8. Kozhanova N.V. Arhaizmy i neologizmy v sfere naimenovanij lic po professii (na materiale nemeckogo yazyka). *Filologiya i chelovek*. 2020; № 4: 93 – 102.
9. Majer V.S. Pandemiya koronavirusa kak yazykovoj marker sovremennosti (na materiale nemeckogo yazyka). *Gumanitarnye i social'nye nauki*. Filologiya. 2020; № 4: 124 – 137.
10. Vashunin V.S. *Substantivnye slozhnye slova v nemeckom yazyke*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
11. Gataullin R.G. *Korona/Corona v derivacionnoj sisteme sovremennyh yazykov.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/korona-sorona-v-derivatsionnoy-sisteme-sovremennyh-yazykov
12. *Covid-19*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/COVID-19
13. Ignatova E.M., Pivovarova E.V. Orfograficheskie osobennosti, semanticheskie svyazi i sposoby perevoda kompozitoobrazovanij konceptosfery “Corona” (na materiale nemeckogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 4: 1148 – 1154.
14. Shmelev D.N. Vvedenie. *Sposoby nominacii v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1982.
15. Moiseev A.I. *Naimenovanie lic po professii v sovremennom russkom yazyke: Strukturno-semanticheskaya harakteristika*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1968.
16. Kozhanova N.V. Interpretaciya sostavnyh naimenovanij lic po professii sovremennogo nemeckogo yazyka v kontekste proforientacionnoj deyatel'nosti AltGPU. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2018; № 4 (37): 19 – 23.

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 82-293 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-313-316

Menshchikova M.K., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: menshikova4@yandex.ru*
Koroleva O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: oa.krlv@gmail.com*

WAYS OF IMAGE'S RECEPTION OF L. VAN BEETHOVEN IN THE CULTURAL SPACE IN THE END OF XX AND BEGINNING OF THE XXI CENTURIES (TO THE QUESTION OF THE METHODOLOGY OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH). The article deals with biopics dedicated to the life and work of L. van Beethoven (“Immortal Beloved”, “Copying Beethoven”, “Lezione 21”, etc.), and the rock opera “Beethoven's Last Night” from the point of view of their correlation with typological models “novel about an artist” / “drama about an artist”. In the context of modern humanities, the relevance of the work is related to the testing of literary methodology on synthetic forms of cinema and theater. The works under consideration are inscribed into the context of the literary tradition and analyzed from the perspective of the elements of those genre models that, having formed back in the 19th century, determined the essentially significant trends in the subsequent development of dramatic and verbal art in general, manifested in the 20th – early 21st centuries. The article concludes that the ways of reception of the image of a genius in contemporary art are largely determined by the romantic tradition and implement the “anthropological” and “cathartic” models, the form of reception-discussion and the genre model of the “novel of creation”.

Key words: **interdisciplinarity, genre typological models, novel about the artist, biography, libretto.**

М.К. Меньщикова*, д-р филол. наук, доц., проф., Институт филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: menshikova4@yandex.ru*
О.А. Королева*, канд. филол. наук, доц., Институт филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: oa.krlv@gmail.com*

ПУТИ РЕЦЕПЦИИ ОБРАЗА Л. ВАН БЕТХОВЕНА В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ (К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

В статье рассматриваются байопики, посвященные жизни и творчеству Л. ван Бетховена («Бессмертная возлюбленная», «Переписывая Бетховена», «Лекция 21» и др.), и рок-опера «Последняя ночь Бетховена» с точки зрения их корреляции с типологическими моделями «романа о художнике»/«драмы о художнике». В контексте современной гуманитаристики актуальность работы связана с апробацией литературоведческой методологии применительно к синтетическим формам кинематографа и театра. Рассматриваемые произведения вписываются в контекст литературной традиции, анализируются с точки зрения функционирования в них элементов тех жанровых моделей, которые, сформировавшись еще в XIX веке, определили существенно значимые тенденции последующего развития драматического и словесного искусства в целом, проявившиеся в XX – начале XXI века. В статье делается вывод о том, что пути рецепции образа гения в современном искусстве во многом определены романтической традицией и реализуют «антропологическую» и «катарсическую» модели, форму рецепции-дискуссии и жанровую модель «романа творения».

Ключевые слова: **междисциплинарность, жанровые типологические модели, «роман/драма о художнике», биография, либретто**.

Музыка всегда имела колоссальное влияние на жизнь человека, сопровождая его с древнейших времен (трудовые песни, ритуальные танцы и т.д.), она нашла отражение в мифологических образах (Орфей, Арион, Оссиан и др.), живописных изображениях, поэтических текстах, философии. Романтический гениоцентризм, не в последнюю очередь вдохновленный жизнью великих композиторов – В.А. Моцарта, Й. Гайдна, Л. ван Бетховена, вывел на первый план образ музыканта, ставшего важной частью романтической эстетики и философии искусства. С развитием мирового искусства и культуры вырабатывались различные подходы и модели изображения жизни и творчества гения, в первую очередь нашедшие отражение в сформировавшихся самостоятельных жанрах «романа о художнике» (Künstlerroman) и «драмы о художнике» (Künstlerdrama) [1; 2; 3], которые определили поэтику художественно-биографического повествования на многие десятилетия вперед [4]. Однако искусство XX – начала XXI века становится всё более визуализированным, и внимание всё больше привлекают кинематографические или синтетические жанры (например, рок-оперы), хотя и в них сохраняются многие элементы романа и драмы о художнике, сформировавшиеся еще на рубеже XVIII и XIX веков. Таким образом, актуальность данной работы связана с актуализацией методологии литературоведческого исследования «романа/драмы о художнике» в контексте анализа синтетических форм современного искусства [5]. Цель данной работы заключается в том, чтобы на материале байопиков и рок-оперы, посвященных Л. ван Бетховену, исследовать типологические модели повествования о «художнике». Для достижения данной цели поставлены следующие задачи: рассмотреть ключевые тематические точки биографических фильмов о Бетховене; проанализировать либретто рок-оперы «Последняя ночь Бетховена» с точки зрения функционирования элементов «драмы о художнике» и структуры «рождественских рассказов»; исследовать потенциальные возможности литературоведческих методологических приемов при изучении междисциплинарного материала.

Новизна определяется выработанными типологическими подходами к рецепции образа творческой личности и привлекаемым иллюстративным материалом, что также имеет значение для теоретической и практической значимости статьи. Образ Бетховена становятся востребованными в кино фактически с самого начала зарождения этого вида искусства. Уже в 1927 году появляется первый австрийский немой фильм «Жизнь Бетховена» (Das Leben des Beethoven), а затем выход таких документальных, полудокументальных и художественных фильмов становится регулярным, обозначим только некоторые из них: «Великая любовь Бетховена» (Un grand amour de Beethoven, 1937), «Людвиг ван Бетховен» (Ludwig van Beethoven, 1954), «Величественный мятежник» (The Magnificent Rebel, 1962), «Бетховен – дни жизни» (**Beethoven – Tage aus einem Leben**, 1976), «Бетховен живет наверху» (Beethoven Lives Upstairs, 1992), «Бессмертная возлюбленная» (Immortal Beloved, 1994), «Переписывая Бетховена» (Copying Beethoven, 2006), «Лекция 21» (Lezione 21, 2008), «Людвиг» (Ludwig, 2016), «Луи ван Бетховен» (Louis van Beethoven, 2020) и др.. В 2000 году появилась рок-опера «Последняя ночь Бетховена» (Beethoven's Last Night), созданная американской рок-группой Trans-Siberian Orchestra.

Однако особый интерес представляют биографические фильмы (байопики), выбирающие ту или иную модель повествования о творческой личности, тем самым подчеркивая различные аспекты жизни музыканта и интереса зрителей. Поскольку основа фильма – сценарий – генетически тяготеет к драматическим жанрам, логичным, нам кажется, обращение здесь к типологии «драмы о художнике» [6, с. 161–189].

Одну из наиболее часто реализуемых моделей можно обозначить как «антропологическую», т.е. в образе гения акцентируется именно человеческое начало: «музыкант» показан в контексте общественных, культурно-исторических условий, т.е. он связан не со сферой сакрального, а с областью профанного, является обычным человеком. При реализации подобной модели изображение детерминируется общественными причинно-следственными связями, а творческое начало остается на периферии внимания режиссера и зрителя.

Весьма показательным здесь можно считать фильм «Бессмертная возлюбленная». Мотив любви в повествовании о художнике в большинстве случаев центральный, однако может иметь различные ракурсы. Любовь для творческой личности преимущественно показывается как источник вдохновения и побудительный мотив. Также мотив любви может соединяться с мотивом испытания, а в некоторых случаях становится причиной любви с трагическим финалом. Эти разнообразные акценты присутствуют и в художественных биографиях Бетховена. Несмотря на то, что процесс непосредственно самого творчества в фильме «Бессмертная возлюбленная» показан фрагментарно, одной из ключевых его точек является знакомство Антона Шиндлера с Бетховеном именно в тот момент, когда Шиндлер слушает сонату № 9 для скрипки и фортепиано, Крейцерову сонату, а Бетховен разрушает сложившийся романтический образ у Шиндлера, говоря, что эта соната о волнении героя, у которого сломалась под дождем карета, и он не знает, дождется ли его возлюбленная, к которой он едет. В фильме Бетховен показан в своих семейных взаимоотношениях с братьями, племянником, в отношениях дружеских и любовных, освещаются и политические взгляды композитора: его увлечение, а затем и разочарование в политике Наполеона, встреча с Меттернихом, которому Бетховен обещает прославляющую его ораторию ради опеки над племянником. Так незаметно и косвенно входит характерная для «романа / драмы о художнике» тема гения и власти. Продолжается этот аспект в развитии еще одной классической темы – гений и толпа. В этом контексте следует вспомнить эпизоды, демонстрирующие определенную двойственность: насмешки в аристократических салонах еще в детстве Бетховена, недоумение публики, когда композитор ничего не пишет и не играет, скрывая свою глухоту, уличные мальчишки, толкающие Бетховена и отбирающие у него шляпу, когда он, практически уничтоженный попыткой самоубийства племянника, бесцельно бродит по улице. Этим сценам противостоят овации после исполнения симфонии № 9 и многотысячная толпа, провожающая гроб с телом Бетховена. Фактически эти две сцены находятся на разных полюсах фильма в начале и в конце, однако интересный ход применяется в финале, в нем две кульминации: триумфальное возвращение маэстро – симфония № 9 и выяснение личных отношений с «бессмертной возлюбленной», помешать счастью с которой оказался способен случай, что, кстати, сюжетно абсолютно в духе очень популярных на рубеже XVIII и XIX веков т.н. «драм спасения» (в духе которых была создана и единственная опера Бетховена «Фиделио»). И вторая кульминация – та, в которой толпе, провожающий гроб, противопоставлена приходящая к могиле Бетховена в одиночестве Иоганна.

Поиски бессмертной возлюбленной, которой адресованы несколько писем Бетховена, позволяют выстроить структуру фильма в детективной динамике и через опрос Антоном Шиндлером потенциальных кандидаток показать и процесс создания ключевых произведений Бетховена, связанных с личными эмоциями и переживаниями. Здесь актуализируется психологический тип «творца-сенситива», который предполагает иной взгляд на творческий акт – в данном случае акцентируются чувства и переживания, которые стали источником произведения искусства.

Психологическое состояние героя может мотивироваться внешними факторами, что очень характерно для создания образа Бетховена в этом фильме, причем они могут как способствовать развитию творческого действия, так и побуждать героя противостоять враждебным обстоятельствам, т.е. творить вопреки. Акцентируется чувственно-эмоциональная составляющая взаимодействия с окружающим миром. Для подобного подхода в изображении образа музыканта характерно наличие «психологических» героев-двойников. Неслучайно и в начальных фразах фильма, и в письме к бессмертной возлюбленной подчеркиваются поиски второго «Я», alter ego. Впрочем, в данном фильме подобным психологическим двойником вернее было бы считать графиню Анну-Марию Эрдёди. Режиссер и сценарист фильма Бернард Роуз отчасти деромантизирует образ Бетховена, в начале акцентируя внимание зрителя на фразе, что он был художником, и главной для него была музыка, а затем разрушает ожидание зрителя, что всё идет к тому, что бессмертная возлюбленная – это музыка, муза и т.д., предлагая вполне реальное решение вопроса – бессмертная возлюбленная – реальная женщина, с которой композитора разлучил случай и которой он изощренно мстил всю оставшуюся жизнь, примирившись лишь перед смертью. А вот как раз финал вновь возвращает зрителя к образу романтического гения: именно музыка заставляет Иоганну простить Бетховена, т.к. нельзя ненавидеть человека, написавшего такую музыку, эта идея усиливается за счет визуального образа, соединяющего фигуры умирающего музыканта и Бетховена-ребенка на фоне звёздного неба.

Пример иной жанровой модели представлен в фильме 2006 года «Переписывая Бетховена». Аналогично «роману творения» [7] внимание сосредоточено на акте творения в контексте философии искусства. Один из важных вопросов, который затрагивают подобные модели, – это вопрос сотворчества и преемничества, передачи миссии. Речь идет о художественной рефлексии, рецепции художественного целого. В русле данного подхода важной составляющей становится концепция сотворчества, т.е. приобщения зрителя к творчеству. В этом фильме таким реципиентом становится Анна Хольц, и хорошо всем известное произведение – симфония № 9, которое в результате сотворчества обретает иной смысл и значение. Разговор Бетховена и Анны о том, что музыка – это язык Бога, и глухота позволяет слышать его в полной мере, выводит восприятие образа композитора в сферу сакрального.

Форма рецепции-дискуссии является основной для фильма «Лекция 21» Алессандро Барикко – и вновь здесь в центре конкретное произведение – симфония № 9. Автор погружает зрителя в пространство диалога, заставляет его принять или опровергнуть те или иные аргументы по поводу вопроса, чем же является симфония № 9 Бетховена – гениальным произведением, абсолютом в музыке или светским произведением, свое рода шлягером XIX века, созданного для того, чтобы угодить публике и т.д. На первый план в таком случае выходит сфера философии искусства, вечный спор о том, что есть подлинное произведение искусства, по каким законам оно создается, таким образом, дискуссия затрагивает уже не только классическую музыку XVIII и XIX веков, но и выходит к границам нового искусства рубежа XX–XXI вв.

Наконец, еще один из главных путей рецепции образа Бетховена идет по пути реализации сакрально-ритуалистической (катарсической) модели, элементы которой можно встретить и в других обозначенных выше произведениях. В качестве примера остановимся на ином синтетическом и весьма показательном произведении – рок-опере «Последняя ночь Бетховена». Уже само название подчеркивает сакральность момента, о котором идет речь: последняя ночь жизни Бетховена, в романтическом ключе она сопровождается символическим образом грозы, которая разразилась в начале и затихла к финалу.

Подход к образу музыканта в русле данной рецептивной модели предполагает возможность высшей степени обобщения и мифологизации исходного образа, помещающегося в сакральную, божественную плоскость. В комнате Бетховена в борьбе за его симфонию № 10 и его душу сходятся Мефистофель, Судьба, Случай, Музы. Конечно, уже с самого начала произведения прочитывается сквозной мотив гётевского договора Фауста и Мефистофеля и спасения души.

В контексте данного подхода важно сосредоточение на определенной точке биографии, на моменте наивысшего напряжения, например, после окончания главного произведения – симфонии № 10.

Музыкант изображен в рок-опере носителем особых духовных качеств, транслятором высшей или божественной истины, которая становится доступной обычным людям через произведения «художника». В данном случае Бетховен воспринимается в контексте «героического» начала [8, с. 45], его образ мифологизируется, творчество расценивается как героическое деяние (интеллектуальные свершение как подвиг), а симфония № 10 как произведение, которое принесет человечеству высшее благо.

Здесь личные взаимоотношения «художника» показаны слабо и подчинены противопоставлению «поэт – толпа». В данной рок-опере они максимально нивелированы и даны общими словами как периоды борьбы и разочарования. Мотив «чужого», одинокого человека – композитора – становится признаком избранности и дистанцированности, т.е. акцентируется в положительном ключе. Попытки Бетховена уравновесить свою жизнь, разделив сакральное творение и профанную частную жизнь, приводят к катастрофе, которая должна нивелироваться искупительной жертвой и очищением. Об этом повествует история отношений Бетховена с Терезой – новым вариантом бессмертной возлюбленной. Образ Терезы здесь явно совмещается с образом Музы, она исключительна, верна, готова принять композитора любым, но тот выбирает иной путь. Музыка – вот его истинный смысл жизни.

Более явно звучит в данном произведении и мотив преемничества: миссия Бетховена в сакральном смысле – стать связующим звеном между теми, кто вдохновлял его, и теми, кого вдохновил он. Неслучайно, в один из ключевых моментов рок-оперы Бетховену является призрак Моцарта как глас Бога, призывающий не отдавать Мефистофелю симфонию № 10. Последняя ночь Бетховена – это последнее испытание композитора, самое важное, освещающее вопрос вечности и творчества: стоит ли бессмертная душа симфонии № 10?

На структуру рок-оперы явно оказала влияние диккенсовская традиция рождественских рассказов [9]: Бетховен, как герой «Рождественской песни в прозе», совершает путешествие в собственное прошлое с помощью персонифицированной судьбы. Он возвращается в свое детство, вспоминает первый приезд в Вену, любовь к Терезе и, наконец, момент, когда наступает полная глухота. В итоге он понимает, что без страданий не было бы его музыки: каждый несчастный эпизод его жизни давал толчок к созданию нового произведения, затем оказавшего влияние на других людей: симфония № 6 («Пасторальная») помогла женщине, потерявшей мужа, «Ода к радости» – ребенку-калеке и т.д. Отказаться от этих воспоминаний значит уничтожить вдохновение, уничтожить музыку.

Ключевым испытанием Бетховена оказывается испытание состраданием, любовью к ближнему в духе христианского сентиментализма, не лишенного и мотива, характерного для поэтики романов Достоевского – о слезе ребенка. Именно судьбой беспризорной девочки, спящей в канаве, Мефистофель шантажирует Бетховена, и тот, не пожалевший своей души ради симфонии № 10, отдает ее в обмен на спокойную жизнь неизвестного ему ребенка.

В данном случае идея катарсиса применима и к образу музыканта, и к зрительскому / читательскому (если речь идет только о либретто) восприятию. Необходимость жертвы, в данном случае еще одной, последней жертвы становится кульминационной: образ Бетховена проходит еще одну ступень мифологизации через сравнение с пылающим факелом и, соответственно, Прометеем, принесшим людям огонь и затем страдающим ради человечества.

Чаще всего выбор такой жанровой модели предполагает трагическое разрешение конфликта, поскольку образ музыканта в таком случае тяготеет к мифологическому герою, то и его смерть/гибель изображается и воспринимается в контексте ритуала жертвоприношения. Однако установка на структуру рождественского рассказа, который должен закончиться хорошо, позволяет авторам использовать фольклорный поворот сюжета с обманутым дьяволом: договор между Мефистофелем и Бетховеном составляют Судьба и Случай, внося в него не имя Людвига ван Бетховена, композитора, а упоминание первого сына родителей Бетховена, младенца, умершего вскоре после рождения.

В финале рок-оперы душа Бетховена свободна, она обретает покой и устремляется в Рай. Финальным мотивом становится мотив сна как начало нового пути и образ младенца, засыпающего под затихающую грозу. Следует отметить, что в рок-опере «Последняя ночь Бетховена» вполне органично музыка композитора присутствует в чужом произведении и в классическом исполнении, и в рок-обработке, становясь своеобразной лейтмотивной основой музыки авторов рок-оперы [10].

В заключение можно отметить достижение поставленных цели и задач и сделать следующие выводы**.** Проведенный выше анализ ряда биографических произведений свидетельствует о теоретической значимости результатов данной статьи, т.к. демонстрирует потенциал применения литературоведческой жанровой типологии «романа/драмы о художнике» и методологии в контексте междисциплинарных исследований. Авторы рассмотренных произведений демонстрируют различные пути рецепции образа гения, затрагивая тем самым и различные тематические круги от философии искусства, психологии творчества, семейно-бытовой проблематики до сакрально-религиозной, катарсической составляющей, тем самым акцентируя разные стороны как биографического, так и творческого начала, открывая новые пути к постижению образа творческой личности в аспекте наднационального и вневременного. Материалы данного исследования имеют и практическую значимость для создания учебно-методических разработок, необходимых для написания междисциплинарных научных работ, а также в качестве вспомогательного материала в курсе дисциплин, посвященных истории кино, проблемам взаимосвязи литературы и театра и т.д. Перспектива дальнейших исследований определяется возможностью расширения иллюстративного контекста, применением предложенной методики в иных смежных сферах современной гуманитаристики.

Библиографический список

1. Кучумова Г.В. Архетип гения в немецкоязычном романе 1980 – 2000-х гг. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Нижний Новгород: ННГУ, 2012; № 1 (2): 130 – 134.
2. Birkner N. *Vom Genius zum Medienästheten – Modelle des Künstlerdramas im 20. Jahrhundert*. Tübingen, 2009.
3. *Das Künstlerdrama als Spiegel ästhetischer und gesellschaftlicher Tendenzen*. Tübingen, 2009.
4. Анкудинов А.Н. К вопросу о содержании методологического концепта «романтизм после романтизма». *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. Майкоп: АГУ, 2013; № 1 (114): 17 – 22.
5. Азначеева Е.Н. Интерсемиотические связи между литературно-художественным и музыкальным текстами. *Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов*. Москва, 2006; № 2: 234 – 241.
6. Меньщикова М.К. *Жанровые доминанты немецкой драматургии 30 – 70 гг. XIX века в философско-эстетическом контексте эпохи*. Нижний Новгород: ННГУ, 2019.
7. Бочкарева Н.С. *Роман о художнике как «роман творения»: генезис и поэтика*. Пермь: Издательство Пермского университета, 2000.
8. Кривощекова Г.А. *Герои и героизм в культурно-историческом бытии народов Европы и России*. Тюмень, 2003.
9. Николаева О.В. (Чаплыгина О.В.) Жанровая природа «Рождественской песни в прозе» Ч. Диккенса. *О жанрах и жанровых системах. Весы. Альманах гуманитарных кафедр БФ СГУ им. Н.Г. Чернышевского*. Балашов, 2004; № 2 (29): 94 – 97.
10. Денисова О.С. Постмодернистская эстетика в рок-опере «Последняя ночь Бетховена» (Trans-Siberian Orchestra). *Рок-культура и джаз: традиции, современность, перспективы:* материалы III Международной заочной научно-практической конференции. Челябинск: Цицеро, 2016: 107 ‒ 112.

References

1. Kuchumova G.V. Arhetip geniya v nemeckoyazychnom romane 1980 – 2000-h gg. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Nizhnij Novgorod: NNGU, 2012; № 1 (2): 130 – 134.
2. Birkner N. *Vom Genius zum Medienästheten – Modelle des Künstlerdramas im 20. Jahrhundert*. Tübingen, 2009.
3. *Das Künstlerdrama als Spiegel ästhetischer und gesellschaftlicher Tendenzen*. Tübingen, 2009.
4. Ankudinov A.N. K voprosu o soderzhanii metodologicheskogo koncepta «romantizm posle romantizma». *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop: AGU, 2013; № 1 (114): 17 – 22.
5. Aznacheeva E.N. Intersemioticheskie svyazi mezhdu literaturno-hudozhestvennym i muzykal'nym tekstami. *Russkaya germanistika: Ezhegodnik Rossijskogo soyuza germanistov.* Moskva, 2006; № 2: 234 – 241.
6. Men'schikova M.K. *Zhanrovye dominanty nemeckoj dramaturgii 30 – 70 gg. XIX veka v filosofsko-`esteticheskom kontekste `epohi*. Nizhnij Novgorod: NNGU, 2019.
7. Bochkareva N.S. *Roman o hudozhnike kak «roman tvoreniya»: genezis i po`etika*. Perm': Izdatel'stvo Permskogo universiteta, 2000.
8. Krivoschekova G.A. *Geroi i geroizm v kul'turno-istoricheskom bytii narodov Evropy i Rossii*. Tyumen', 2003.
9. Nikolaeva O.V. (Chaplygina O.V.) Zhanrovaya priroda «Rozhdestvenskoj pesni v proze» Ch. Dikkensa. *O zhanrah i zhanrovyh sistemah. Vesy. Al'manah gumanitarnyh kafedr BF SGU im. N.G. Chernyshevskogo*. Balashov, 2004; № 2 (29): 94 – 97.
10. Denisova O.S. Postmodernistskaya `estetika v rok-opere «Poslednyaya noch' Bethovena» (Trans-Siberian Orchestra). *Rok-kul'tura i dzhaz: tradicii, sovremennost', perspektivy:* materialy III Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk: Cicero, 2016: 107 – 112.

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 81'25 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-316-318

***Lu Chi**, Doctor of Sciences (Philology), Jiangsu Second Normal University (Nanjing, China), E-mail: luchi617@126.com*

THE MOST IMPORTANT ASPECTS OF TRANSLATION IN THE BOOK "LANGUAGE AND TRANSLATION" L.S. BARKHUDAROV. The article analyzes the book "Language and Translation" by L.S. Barkhudarov. The purpose of the study is to identify some of the most important aspects of the theory of the scientist from the point of view of the theory and practice of translation. These aspects include the representation of L.S. Barkhudarov about the essence of translation, about semantic correspondence in translation, about the problems of translation units and types of translation transformations. The main task of the study is to reveal the relevance of these aspects of the theory of translation, built by L.S. Barkhudarov in the 70s of the last century, for modern translators. As a result, the researcher states that many of the thoughts about translation expressed in this book, for example, the author's opinion about the need for rearrangement and translation at six language levels, can be used as specific advice for translation practitioners.

Key words: **Barkhudarov, "Language and Translation", linguistics, translation theory, Russian, Chinese.**

***Лу Чи**, д-р филол. наук, Цзянсуский второй педагогический институт, г. Нанкин, E-mail: luchi617@126.com*

ВАЖНЕЙШИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА В КНИГЕ «ЯЗЫК И ПЕРЕВОД» Л.С. БАРХУДАРОВА

В статье проводится анализ книги «Язык и перевод» Л.С. Бархударова. Целью исследования стало выявление некоторых наиболее важных с точки зрения теории и практики перевода аспектов теории учёного. В число таких аспектов вошли представление Л.С. Бархударова о сущности перевода, семантическом соответствии при переводе, проблемах единиц перевода и типах переводческих трансформаций. Основной задачей исследования стало аргументировать актуальное значение данных аспектов теории перевода, выстроенной Л.С. Бархударовым в 70-х годах прошлого века для современных переводчиков. В результате выявлено, что многие мысли о переводе, высказанные в данной книге, например, мнение автора о необходимости перестановки и переводе на шести языковых уровнях, могут использоваться как конкретные советы для практиков переводческого дела.

Ключевые слова: **Бархударов, «Язык и перевод», лингвистика, теория перевода, русский язык, китайский язык.**

Выполнено в рамках научно-исследовательских проектов:

1. Общий проект философско-социологического научного исследования в высших учебных заведениях в провинции Цзянсу 2021 года «Исследование о трансформации порядка языковых единиц в процессе перевода с русского языка на китайский». (номер проекта: 2021SJA0594).

2. Проект по исследованию науки для талантов на высоком уровне 2020 года Цзянсуского второго педагогического института. (номер проекта: 927801/026).

Актуальность исследования определяется той важностью, которой обладает искусство перевода для организации устной и письменной коммуникации между народами и странами. Теоретические исследования перевода в российской науке ведутся в рамках двух научных школ – литературоведческой и лингвистической. Сторонники литературоведческой школы являются писателями и переводчиками, которые трактуют перевод с точки зрения его художественной, литературной составляющей. Приверженцы лингвистической школы перевода – в основном языковеды и преподаватели, которые считают, что анализировать перевод следует исходя из лингвистических позиций. Теоретические исследования перевода стали наиболее активными в 1970-х годах, и с этого времени спор между литературоведческой и лингвистической переводческими школами вступил в свой новый этап [1, с. 55]. Значимым вкладом в разработку теории перевода стали труды российского учёного Л.С. Бархударова, в частности его книга «Язык и перевод» [2]. Вопросы перевода на материале трудов данного исследователя рассматривают В.В. Климентьева и К.И. Набоков [3], В.А. Чистов [4] и другие российские лингвисты. Суждения исследователя по многим вопросам перевода внимательно изучаются и в Китае [5, с. 19].

Целью статьи стал анализ основных аспектов перевода в теории Л.С. Бархударова как представителя лингвистической переводческой школы и выявление роли его теории для современной практики перевода.

Для китайских учёных исследования российских представителей литературоведческой и лингвистической школ перевода являются очень ценными, наибольшее же внимание вызывают труды Л.С. Бархударова, представляющего лингвистическую переводческую школу. Монография Л.С. Бархударова «Язык и перевод», изданная в 1975 году, воспринимается китайскими лингвистами как эталонный труд, в котором в 1970-х годах в России была сформулирована теория перевода с лингвистической точки зрения.

Монография включает в себе пять глав. В первой главе рассматривается сущность перевода, объект теории перевода, выявляется значимое место теории перевода в кругу других дисциплин, анализируются виды перевода и другие вопросы [2, с. 5–49]. Целью второй главы стал анализ значений языковых единиц и сохранения данных значений в переводном тексте [там же, с. 50–73]. В третьей главе предметом внимания исследователя стали семантические соответствия при переводе (выражение референциальных значений, передача прагматического значения, грамматический аспект перевода, трансляция внутрилингвистических значений, учёт при переводе таких обстоятельств, как контекст и ситуация, и т.д.) [там же, с. 74–173]. Проблема единицы перевода поднята Л.С. Бархударовым в четвёртой главе, причём под единицей перевода автор понимает «такую единицу в исходном тексте, которой может быть подыскано соответствие в тексте перевода» [там же, с. 175]. В последней главе подробно проанализированы переводческие трансформации. Л.С. Бархударов выделяет и детально характеризует четыре элементарных типа трансформаций, возможных при переводе: перестановку, замену, добавление и опущение [там же, с. 191–231].

Первый аспект перевода, выделяемый Л.С. Бархударовым, – сущность перевода. Учёный отмечает, что слово «перевод» имеет несколько различных значений, из которых наиболее важными в контексте его исследования являются значения процесса и результата, связанные метонимическими отношениями [2, с. 5]. Лингвист называет предметом теории перевода научное описание собственно процесса перевода как преобразования текста, созданного на одном языке, в эквивалентный ему текст на другом языке [там же, с. 6]. Здесь Л.С. Бархударов выделяет два важных момента: 1) как в любой теоретической модели, в теории перевода отражаются не все особенности процесса перевода, а только наиболее типичные; 2) теория перевода предполагает построение целого множества моделей, объединяющих частные случаи перевода. Универсальной модели перевода не существует, поскольку процесс перевода достаточно сложен; каждая из моделей «отражает тот или иной аспект, ту или иную сторону реально существующего явления» [там же, с. 8], в связи с чем нет единой истинной модели, и процесс перевода всегда является творческим, а его результат – оригинальным. С этим сужде-

нием Л.С. Бархударова мы не можем не согласиться. С одной стороны, следует описывать процесс перевода систематически, с другой – надо сопоставлять текст перевода (результат) и оригинал и анализировать соотношение между ними.

В своей книге Л.С. Бархударов называет речевые произведения, участвующие в процессе перевода, текстом подлинника (написанным на исходном языке) и текстом перевода (созданным на переводящем языке). Автор пишет, что процесс перевода, или межъязыковая трансформация осуществляется не произвольно, а по определенным правилам, в связи с чем исследователь отмечает, что в тексте перевода «должен сохраняться какой-то определенный инвариант» [2, с. 9]. Творчество переводчика не может быть безграничным, оно должно осуществляться в определённых пределах, с сохранением неизменного плана содержания, то есть инвариантной семантики [там же, с. 10]. Мы полагаем, что переводчик должен разбираться в том, какие компоненты содержания требуется сохранить в тексте перевода, оставить инвариантными, а какие можно подвергнуть трансформации. Во-первых, инвариантны – те содержательные составляющие, которые оказывают значительное влияние на чувства читателей и их отношение к изображаемому в тексте. Во-вторых, должны быть сохранены семантические пласты, связанные с языковым и ситуативным окружением текста, с отличительными особенностями двух участвующих в процессе перевода языков и двух входящих в контакт культур.

Как уже сказано выше, перевод может допускать трансформации языка. Представители лингвистической школы перевода полагают, что выявить сходство и отличия между способами выражения одного и того же значения в исходном и переводящем языках является важнейшей задачей переводчика. Именно осуществление этой задачи представляет собой цель и проблему перевода, выполняемого в рамках лингвистической школы. В связи с этим теорию перевода можно охарактеризовать как лингвистическую дисциплину [6, с. 348]. С этим нельзя не согласиться. Несмотря на то, что процесс перевода связан с разнообразными экстралингвистическими факторами, например, с культурой и историей двух стран, с мышлением и обычаями их народов, результат перевода выражается в языковой форме. Поэтому, по мнению Л.С. Бархударова, теория перевода непосредственно связана с сопоставительным языкознанием, которое служит для неё теоретической базой [2, с. 26].

Второй важнейший аспект теории перевода Л.С. Бархударова – семантические соответствия при переводе. Учёный выявляет три основных типа соотношения между единицами перевода с точки зрения семантических соответствий: полное и частичное соответствие, а также отсутствие соответствий [2, с. 74]. Первый и второй типы достаточно просты для переводчиков, которым необходимо просто найти надлежащие формы для выражения семантики. А третий тип, то есть полное отсутствие соответствия в лексике двух языков, представляет для переводчиков самый сложный случай. Речь идёт о безэквивалентной лексике, к которой относятся имена собственные, географические наименования, названия учреждений, культурные реалии, а также «лексические единицы, которые можно назвать случайными лакунами» [там же, с. 95] – словами и выражениями, не имеющими лексического или фразеологического эквивалента в переводящем языке по различным, порой неясным внутренним причинам. Л.С. Бархударов подчеркивает, что неправильно было бы понимать эти языковые единицы как непереводимые [там же, с. 96].

В качестве примера можно рассмотреть наименование китайского кителя-туники 中山装, не имеющее никакого эквивалента в русском языке, поскольку в России нет такого вида одежды. Тем не менее отсутствие прямого эквивалента не значит, что такое слово непереводимо. Варианты перевода слова 中山装 могут быть следующими:

– «суньятсеновка»;
– «китайский китель»;
– «костюм Сунь Ятсена»;
– «застегивающийся посередине на пять пуговиц френч с четырьмя накладными карманами и вывернутым книзу воротничком».

В каждом случае основаниями для перевода становятся какие-то свойства именуемого предмета.

Третий аспект теории перевода Л.С. Бархударова – проблема единицы перевода. Исследователь считает, что наиболее подходящей обычно является наименьшая языковая единица, которую переводчик должен выявить в переводящем языке [2, с. 175]. Единицы перевода при этом могут относиться к разным языковым уровням – от фонетического до уровня текста [там же, с 176]. Впоследствии в учёных кругах основным уровнем был назван уровень группы предложений. На этом уровне можно решить проблему перевода связного текста, состоящего из двух или более обособленных предложений. Переводится не абзац и не весь текст, а группа наиболее тесно связанных друг с другом предложений [6, с. 11].

Л.С. Бархударов считает, что перевод, осуществляемый на данном уровне, наиболее распространён в практической деятельности. Чтобы содержание оригинала было соответствующим образом выражено в переводящем языке, чаще всего бывает необходимо изменять положение каких-то языковых единиц в пределах некоторых предложений, и перевод совершается не на уровне предложения или текста, а на уровне группы предложений из двух–трёх единиц.

Четвёртый аспект, который необходимо затронуть, – переводческие трансформации. Л.С. Бархударов выделяет четыре элементарных типа переводческой трансформации: перестановку, замену, добавление, опущение [2, с. 190]. В.А. Чистов отмечает, что данные элементарные типы «включают множество подтипов грамматических преобразований» [4, с. 123].

При перестановке происходит «изменение расположения (порядка следования) языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом подлинника» [2, с. 191]. Перестановка употребляется как принцип и метод перевода. Эту переводческую трансформацию другой учёный, В.Н. Комиссаров, описывает в книге «Теория перевода (лингвистические аспекты)», называя её «перемещением» [7, с. 67]. Порядок языковых единиц оказывает большое влияние на удобочитаемость текста перевода. Переводчику следует избегать механического копирования расположения языковых элементов оригинала. Изменение порядка языковых знаков применяется в целях оптимизации текста перевода. Рассмотрим пример:

Оригинал: *Это, конечно, огорчило меня, но* ***желание читать*** *еще более окрепло* (М. Горький). Перевод: 这当然使我很伤心, 但是**读书的愿望**却愈加强烈了.

В русском языке часто встречаются несогласованные определения, которые отсутствуют в китайском языке, поэтому в данном переводе употребляется перестановка: определение *читать* помещается перед словом *желание*.

Отметим, что высказывание Л.С. Бархударова о перестановке почти не касается языковых единиц более высокого уровня, а ограничивается отдельными словами в пределах предложения. На самом деле сложное предложение, группа предложений, абзац и микротекст также могут выступать как языковые единицы перестановки. Рассмотрим пример:

Оригинал: *Может быть,* ***наиболее ярким выражением того высокого значения, которое придавал Ленин теории, следовало бы считать тот факт****, что не кто иной, как Ленин, взялся за выполнение серьезнейшей задачи обобщения по материалистической философии наиболее важного из того, что дано наукой за период от Энгельса до Ленина, и всесторонней критики антиматериалистических течений среди марксистов* (из учебника по диалектическому материализму).

Перевод: 依据唯物主义的哲学，总结恩格斯到列宁这个时期最重要的科学成果，并全面地批判马克思主义者队伍里的反唯物主义思潮，这是一项极为重要的任务. 而承担了这个任务的，不是别人，正是列宁. **这一事实充分说明列宁非常重视理论**.

В оригинале комментарий *«…наиболее ярким выражением того высокого значения, которое придавал Ленин теории, следовало бы считать тот факт…»* помещается в начале текста. В переводе изменено место этого выражения, поскольку в китайском языке события и факты помещаются перед комментариями о них.

В процессе развития человеческого общества искусство перевода стало важным фактором развития отношений между народами и странами, то есть перевод тесно связан с общественной жизнью и культурным обменом. Изучать и анализировать мнения различных учёных о переводе и их теоретические труды, посвящённые различным аспектам перевода, – это значимая задача для современной науки. Л.С. Бархударов выступает как выдающийся представитель лингвистической школы теории перевода, а его основные мысли о переводе концентрированно выражены в книге «Язык и перевод», рассмотренной в настоящей статье. Наиболее важными для переводчиков-практиков и теоретиков являются рассуждения Л.С. Бархударова о сущности перевода, о семантическом соответствии при переводе, проблеме единицы перевода, переводческой трансформации.

Работа имеет теоретическое и практическое значение для современных переводчиков-практиков и преподавателей перевода, которым следует более внимательно изучать теоретические труды Л.С. Бархударова и других российских учёных с целью повышения качества перевода.

Перспективы исследования состоят в более глубоком анализе каждого из аспектов перевода, выделенного Л.С. Бархударовым, и демонстрации значения теоретических посылов автора на практических примерах перевода, в том числе с русского языка на китайский.

Библиографический список

1. Фу Ц. Краткий сравнительный анализ литературоведческой и лингвистической школы в теории художественного перевода в России. *Вопросы филологических наук.* 2010; № 5: 55 – 57.
2. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: Международные отношения, 1975.
3. Климентьева В.В., Набоков К.И. Качество поэтического перевода (на материале баллады Р. Киплинга «Mandalay»). *Непрерывное обучение иностранным языкам: проблемы, решения, перспективы*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Красноярск: НИЦ, 2016: 166 – 171.
4. Чистов В.А. Типология русско-английских переводческих трансформаций. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007; № 1-2: 123 – 128.
5. Чжао Я. Исследования по теории перевода в Китае и России: ретроспектива и перспективы. *Шанхайский перевод*. 2014; № 4: 16 – 23.
6. Кели У. *Обзор русско-советской теории перевода*. Шанхай: Шанхайское издательство иностранных языков, 2006.
7. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 1990.

References

1. Fu C. Kratkij sravnitel'nyj analiz literaturovedcheskoj i lingvisticheskoj shkoly v teorii hudozhestvennogo perevoda v Rossii. *Voprosy filologicheskih nauk*. 2010; № 5: 55 – 57.
2. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
3. Kliment'eva V.V., Nabokov K.I. Kachestvo po`eticheskogo perevoda (na materiale ballady R. Kiplinga «Mandalay»). *Nepreryvnoe obuchenie inostrannym yazykam: problemy, resheniya, perspektivy*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk: NIC, 2016: 166 – 171.
4. Chistov V.A. Tipologiya russko-anglijskih perevodcheskih transformacij. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2007; № 1-2: 123 – 128.
5. Chzhao Ya. Issledovaniya po teorii perevoda v Kitae i Rossii: retrospektiva i perspektivy. *Shanhajskij perevod*. 2014; № 4: 16 – 23.
6. Keli U. *Obzor russko-sovetskoj teorii perevoda*. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo inostrannyh yazykov, 2006.
7. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-318-321

***Ma Lina**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: malinadeyouxiang@mail.ru*

RESEARCH ON LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE PLANNING BASED ON CITESPACE (2000–2020). A special place among the problems of sociolinguistics is occupied by a problem of language policy, it plays an important role in the field of cultural inheritance, ensuring social stability and unity of the country. So, the interest of researchers in the problems of language policy in China has increased in the last 20 years. This article, on the basis of researching publications in the CNKI (China National Knowledge Infrastructure) from 2000 to 2020 and using Citespace visualization technology describes and analyzes the topical issues, hotspots and trends of China's language policy and language planning. The relevance of this article is due to the following factors: the growing interest in studying language policy in China, both of the Chinese and foreign researchers; the lack of comprehensive studies of language policy in China from the standpoint of bibliometric analysis. The purpose of the research is to identify current issues, "hot spots" and trends in the development of scientific research on language policy in China from the point of bibliometric analysis. The paper fulfills the following tasks: analyzes the collected data from the CNKI database; studies works of specialists in the field of the research. The scientific novelty of the work lies in the fact that using the method of bibliometric analysis, a comprehensive analysis of scientific research on language policy in China has been carried out, and trends in its development and current state have been identified. The theoretical significance of the study lies in the fact that its results can be used to describe the review of research on language policy in China, as well as in solving problems related to the analysis of data and trends of the language policy studying in China. The practical significance of the study is a significant increase in the field of studying language policy in China, and the results obtained can be applied in describing the full picture of the language policy studying in China. The study finds out that the research of China's language policy and language planning has generally witnessed an upward trend in China; the high frequency and high centrality keywords and the keywords with strongest citation bursts tables help keeping tracking current research topics, among which bilingual education, teaching foreign languages, language ecology, language landscape, language life act as the main ones.

Key words: **language policy, language planning, Citespace.**

***Ма Лина**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: malinadeyouxiang@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ И ЯЗЫКОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В КИТАЕ НА ОСНОВЕ CITESPACE (2000–2020 ГГ.)

Особое место среди проблем социолингвистики занимает проблема языковой политики. Она играет важную роль в сфере наследования культуры, обеспечения социальной стабильности и единства страны. Таким образом, интерес со стороны исследователей к проблематике языковой политики в Китае увеличился в последние 20 лет. В данной статье на основе базы данных CNKI (Китайская национальная сеть знаний) с помощью библиометрического инструмента визуализации Citespace проводится количественный анализ исследований языковой политики в Китае, проведенных в период с 2000 по 2020 г. Результаты исследования показывают, что в данной области наблюдается тенденция роста; таблица ключевых слов с высокой частотностью употребления и центральностью по посредничеству, а также таблица ключевых слов с наибольшей интенсивностью цитирования помогают отследить актуальные темы исследований, среди которых такие как двуязычное обучение, обучение иностранным языкам, языковая экология, языковой ландшафт, языковая жизнь, выступающие в качестве основных.

Ключевые слова: **языковая политика, языковое планирование, Citespace.**

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами:

1) возрастанием интереса к изучению языковой политики в Китае как со стороны китайских, так и со стороны зарубежных исследователей;

2) отсутствием комплексных исследований языковой политики в Китае с позиций библиометрического анализа.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы выявить актуальные вопросы, «горячие точки» и тенденции развития научных исследований языковой политики в Китае с точки зрения библиометрического анализа. Для достижения данной цели были решены следующие задачи:

1) проанализировать сборные данные, размещенные в базе данных CNKI;

2) изучить научные результаты специалистов в исследуемой области;

Научная новизна исследования состоит в том, что с применением метода библиометрического анализа выполнен комплексный анализ научных исследований языковой политики в Китае, выявлены тенденции ее развития и современного состояния.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при описании обзора исследований языковой политики в Китае, а также при решении проблем, связанных с анализом данных и тенденций исследования языковой политики в Китае.

Практическая значимость исследования заключается в том, что проведённое исследование является существенным приращением знаний в области изучения языковой политики в Китае, а полученные результаты могут быть применены в описании полной картины исследования языковой политики в Китае.

Реализация языковой политики и языкового планирования имеет долгую историю, восходящую к политике Цинь Шихуана в 221 г. до н.э. После объединения Китая Цинь Шихуаном по всей стране в качестве стандартного иероглифа был внедрен сяочжуань (вид иероглифов). Испания (1713 г.), Швеция (1786 г.) и Венгрия (1830 г.) также создали учреждения, занимающиеся языковым планированием. Однако «Языковая политика и языковое планирование» как самостоятельная дисциплина начала формироваться только в конце 1950-х гг. В данной статье предпринимается попытка прояснить тенденции развития в данной области. Для количественного анализа из CNKI изъяты 3 014 документов, используется метод библиометрии с помощью Citespace.

По сравнению с традиционными обзорами литературы преимущества использования Citespace для библиометрического анализа следующие:

1) данный анализ поможет преодолеть ограничения традиционной обзорной литературы и субъективность выбора литературы;

2) можно обнаружить и спрогнозировать актуальность исследований и тенденции их развития при помощи диахронного представления траектории развития и состояния исследований;

3) структура, правила и распределение предметных знаний представляются визуально с помощью карты научных знаний.

1. Проект исследования.

1.1 Источники данных.

В исследовании в качестве источников данных используются документы (включая журнальные и газетные публикации, докторские диссертации, материалы конференций и т. д.), собранные CNKI, крупнейшей базой научных статей в Китае. Условия поиска были нацелены на предмет исследования и установлены следующим образом: языковая политика, языковое планирование, языковая политика и языковое планирование. "Использование максимально широкого диапа-

зона профессиональных терминов для поиска с целью получения результатов, максимально охватывающих все содержание данной области"[1, с. 194] позволяет показать, что ввиду тесной связи между языковой политикой и языковым планированием на начальном этапе они выступали синонимами, поэтому в данной статье языковая политика, языковое планирование, языковая политика и планирование перечисляются в качестве ключевых поисковых слов. Временной диапазон данного исследования установлен с 1 января 2000 г. по 31 декабря 2020 г.

1.2 Инструменты исследования

В данной статье для статистического анализа литературы используется исследовательский инструмент: Citespace 5.8.R3. Citespace – это программное обеспечение для научной метрологии, разработанное профессором Чен Чаомей из Дрексельского университета и другими учеными на основе технологии JAVA. С помощью этого инструмента можно проводить углубленное изучение и анализ данных в научно-исследовательской литературе, изучать базовую ситуацию в конкретной области знаний, определять тенденцию ее развития и представлять в визуальной форме. Таким образом, анализ общей картины и тенденций развития данной области, распределения основных авторов и исследовательских институтов, актуальных проблем и исследований может показать полную картину изучения языковой политики в Китае.

1.3 Этапы выполненных действий:

1) сбор данных. В CNKI был проведен расширенный поиск по темам «Языковая политика», «Языковое планирование» и «Языковая политика и языковое планирование», в результате которого после удаления уведомлений о конференциях, запросов журналов, инструкций по публикациям, книжных новостей и дубликатов статей было получено 3 014 статей;

2) скачивание и преобразование данных. Экспортированы и сохранены выбранные документы в формате «Refworks» и перекодированы данные в Citespace;

3) создание и корректирование карты знаний в Citespace. Создание таблиц по темам, связанным с Citespace;

4) интерпретирование и анализ таблицы.

2. Анализ результатов исследования

2.1 Анализ «горячих точек» исследования языковой политики в Китае

Ключевые слова – обобщенные и концентрированные выражения основного содержания статьи – отражают частоту встречаемости ключевых слов в результатах исследований смежных областей. Фэн Цзя Ван Кэфэй, Лю Ся считают: «Если какое-либо ключевое слово неоднократно встречается в литературе по своей области, тема исследования, представленная этим ключевым словом, становится «горячей темой» исследования в данной области» [2, с. 11–20]. Центральность по посредничеству (betweenness centrality) также является важной мерой в Citespace, ее размер отражает академическое внимание к слову, которое можно использовать для обнаружения и измерения важности ключевых слов и выявления «горячих точек» исследования. Обычно считается, что если центральность по посредничеству ключевых слов больше 0.1, то они являются «горячими точками» исследования. Согласно полученным результатам Citespace, мы составили список ключевых слов с высокой частотностью употребления и центральностью по посредничеству, отраженный в табл. 1.

Таблица 1

Список ключевых слов с высокой частотностью употребления и центральностью по посредничеству (ЦПП)

№ п/п	Ключевые слова	Частота появления	ЦПП
1.	Языковая политика	626	0,59
2.	Языковое планирование	354	0,37
3.	Языковой ландшафт	65	0,04
4.	Двуязычное образование	49	0,09
5.	Языковая экология	43	0,05
6.	Языковая жизнь	41	0,03
7.	Языковое отношение	39	0,05
8.	Языковое образование	37	0,03
9.	Америка	35	0,05
10.	Обучение иностранным языкам	34	0,05
11.	Английский язык	33	0,05
12.	Меньшинство	31	0,04
13.	Мандарин	30	0,08
14.	Управление языком	30	0,02
15.	Языковая служба	29	0,03
16.	Один пояс, один путь	29	0,02
17.	Языковые ресурсы	28	0,04
18.	Просвещение	28	0,02
19.	Языковая стратегия	27	0,05
20.	Китай	27	0,03
21.	Глобализация	26	0,05
22.	Язык	26	0,06
23.	Сингапур	25	0,04
24.	Использование языка	25	0,03
25.	Австралия	25	0,02
26.	Распространение китайского языка	24	0,01
27.	Официальный язык	21	0,06
28.	Политика	20	0,02
29.	Институт Конфуция	19	0,01
30.	Китайский язык	19	0,02

Центральность по посредничеству выше 0,1 включает ключевые слова *языковая политика* и *языковое планирование*, среди которых ключевые слова *двуязычное образование* и *мандарин* имеют более высокую центральность, что указывает на их важную роль в трансформации «горячих точек» исследований языковой политики. Табл. 1 показывает, что в 21 веке существует много «горячих тем» в области изучения языковой политики в Китае, имеющих широкий диапазон вопросов и разнообразных перспектив. Согласно предложенной табл. 1, исследования языковой политики можно условно выделить три типа «горячих тем» для исследований.

1. Языковое образование: включает языковое образование, двуязычное образование, обучение иностранным языкам, Институт Конфуция и языки-посредники обучения, такие как английский, китайский и мандаринский. Такие ключевые слова имеют высокую частоту встречаемости и центральности по посредничеству. Со времени введения Купером понятия «планирование овладения языком» в языковое планирование (1989 г.) языковая политика в образовании как важная часть исследований и реализации языковой политики, естественно, стала «горячей точкой» для ученых Китая и других стран [3]. Китайский ученый Ван Кефэй исследовал политику в области образования на иностранных языках в 13 репрезентативных странах и регионах и обнаружил, что развитие социальной экономики неотделимо от поддержки разумной языковой политики в образовании на иностранных языках. Формулирование политики в образовании на иностранных языках должно быть поставлено во главу угла национального стратегического развития [4, с. 2–7]. Чжоу Циншэн, проанализировав политику двуязычного образования в Китае, определил, что основными социальными ограничивающими факторами политики двуязычного образования в Китае являются развитие рыночной экономики, изменения в системе распределения университетов, миграция этнического населения и изменение школьной мотивации [5, с. 1–5].

2. Языковая экология: эта группа ключевых слов включает такие слова, как языковая экология, языковой ландшафт, языковая жизнь, языковые ресурсы, использование языка, языковое отношение, управление языком, глобализация и т.д. В связи с распространением в Китае двух направлений эколингвистических исследований – модели Хогана и модели Халлидея [6–9], а также теоретических рамок языкового планирования Каплана и Балдауфа, основанных на концепции лингвистической экологии [10], китайские ученые отдают предпочтение экологически ориентированной языковой политике и языковому планированию. Ван Хуэй в работе «Эволюция и просвещение западных взглядов на языковое планирование», опубликованной в 2009 году [11, с. 204–208], сравнил цели и методы экологического языкового планирования и традиционного языкового планирования. По его мнению, в реализации языковой политики в Китае следует уделять внимание не только развитию и продвижению ресурсов мандарина – нельзя игнорировать защиту и развитие ресурсов диалектов и языков меньшинств, включая поддержку диверсификации языковых ресурсов. Исследование языкового ландшафта также имеет важное практическое значение для языковой политики и языкового планирования. Шан Говэнь и Чжао Шохуэй считают, что языковой ландшафт можно назвать одним из основных механизмов, которые в определенной степени влияют на реальную языковую политику. Поскольку не только правительства, но и компании, а также частные лица для передачи различной информации могут использовать языковой ландшафт, то его эмпирические данные могут служить ориентирами для лиц, определяющих языковую политику, и играть роль в процессе изменения социальной языковой среды [12, с. 81–89].

3. Международные и региональные исследования в области языковой политики. В эту группу ключевых «горячих слов» входят такие слова: США, инициатива «Один пояс, один путь», Сингапур, Австралия, глобализация и т.д. Поскольку международные и региональные исследования языковой политики страны транслируют ее опыт в решении языковых проблем, а также являются незаменимым способом понять языки других стран, регионов и народов, то изучение и заимствование достижений и опыта других стран – важная особенность языковой политики [13, с. 6–9]. С введением в действие китайской инициативы «Один пояс – один путь» международное сотрудничество Китая продолжило углубляться во многих областях. Стало общепризнанным изречение «Один пояс – один путь, а мостит дорогу язык» [14, с. 82], а международное и региональное исследование явилось центром исследований языковой политики. Данный тип

исследований включает в себя изучения диахронической эволюции и синхронной реализации языковой политики в разных странах, например, в США, Австралии, Испании, Франции, России, Сингапуре и странах, расположенных вдоль инициативы «Один пояс – один путь». Ван Хуэй и Ван Ялань проанализировали языковую ситуацию и языковую политику стран, расположенных вдоль инициативы «Один пояс – один путь» по пяти параметрам: официальный язык, генеалогическая классификация официальных языков, язык большинства, иностранный язык и язык меньшинств [15, с. 13–19]. Дай Маньчжунь и Хэ Чжаньжу придерживаются точки зрения, что языковая политика во Франции претерпела изменения со строгой языковой политики на свободную, помогающую защите разнообразия языков. Строгая языковая политика может поставить под угрозу выживание языков меньшинств, однако она внесла важный вклад в национальное объединение Франции [16, с. 1–5]. Ли Инин считает, что корректировка языковой политики России в 21 веке связана с кризисом национальной идентичности и ростом языкового национализма [17, с. 110–114].

2.2 Передний край исследований

Ключевые слова расширения могут быть визуально описаны с двух сторон: интенсивность расширения и продолжительность расширения. Из табл. 2 видно, что к словам с сильной интенсивностью расширения относятся такие как *языковой ландшафт, языковое планирование, один пояс и один путь, язык, управление языком и двуязычное обучение*. Слова с большей продолжительностью расширения следующие: *официальный язык, этнический язык, двуязычное обучение, мандарин*. Среди них словосочетание *двуязычное обучение* занимает первое место с точки зрения интенсивности и продолжительности, что указывает на то, что двуязычное обучение является «горячей темой» в изучении политики в данной области.

Таким образом, в статье представлена сеть исследования языковой политики в Китае. С использованием базы данных CNKI (Китайская национальная сеть знаний) определены ключевые слова с высокой частотностью употребления и центральностью по посредничеству. Более подробный анализ горячих тем исследований был проведен с использованием анализа ключевых слов расширения в программном обеспечении CiteSpace. На основе проведенного исследования мы пришли к выводу, что ключевыми словами являются такие слова, *как языковая политика и языковое планирование, двуязычное образование и мандарин*. В ключевых словах расширения включаются словосочетания *языковой ландшафт, языковое планирование, один пояс и один путь, язык, управление языком и двуязычное обучение*. К «горячим» темам относятся темы языковое образование, языковая экология, международные и региональные исследования в области языковой политики.

Таблица 2

Топ-12 ключевых слов с наибольшей интенсивностью цитирования (ИЦ) 2000–2020 гг.

ключевые слова	ИЦ	Период цитирования документов	Шкала ретроспективы ИМ: 2000–2020 гг.
Мандарин	4,31	2004–2014	
двуязычное образование	3,42	2005–2012	
русский язык	4,08	2013–2015	
государственная безопасность	3,19	2013–2015	
откровение	3,4	2014–2015	
политика	3,57	2015–2016	
Ли Юймин	3,23	2015–2016	
языковое право	3,56	2017–2018	
контрмера	3,31	2017–2018	
языковой ландшафт	9,65	2018–2020	
управление языком	5,04	2018–2020	
языковая служба	3,33	2018–2020	

Ключевыми словами расширения (burst word) являются слова, появляющиеся в течение относительно короткого периода времени и претерпевающие значительные изменения. CiteSpace можно использовать для извлечения этих слов из большого количества ключевых лексем разных документов в соответствии с распределением во времени и тенденцией изменения частоты слов, что может помочь более четко проанализировать и понять актуальность и тенденции исследований.

Библиографический список

1. Ли Ц., Чэн Ч. *CiteSpace: интеллектуальный анализ текста и визуализация в научной литературе*. Пекин: Издательство столичного университета экономики и бизнеса, Столичный университет экономики и бизнеса, 2017.
2. Фэн Ц., Ван К., Лю С. *Новые тенденции в переводоведении (1993 – 2012 гг.): наукометрический анализ на основе CiteSpace*. Пекин: Технологии углубленного изучения иностранных языков, 2014: 11 – 20.
3. Купер Р.Л. *Языковое планирование и социальные изменения*. Издательство Кембриджского университета, 1989.
4. Ван К. *Политика в области образования на иностранных языках и социально-экономическое развитие*. Пекин: Мир иностранных языков, 2011: 2 – 7.
5. Чжоу Ц. Новые тенденции в политике двуязычного образования на примере США, Австралии и Китая. *Журнал Синьцзянского педагогического университета (социальные науки)*. 2010: 1 – 5.
6. Хауген Э. *Об экологии языков*. Выступление в Burg Wartenstein, Австрия, 1970.
7. Хауген Э. *Экология языка: Очерки Эйнара Хаугена*. Стэнфорд: Издательство Стэнфордского университета, 1972: 325 – 339.
8. Холлидей М.А.К. Новые способы значения: вызов прикладной лингвистике. *Журнал прикладной линевистики*. 1990: 7 – 16.
9. Холлидей М.А.К. *О языке и лингвистике*. Собрание сочинений Холлидея МАК. Лондон: Континуум, 2003; Т. 1: 139 – 174.
10. Каплан Р.Б., Балдауф Р.Б.Дж. *Языковая политика от практики к теории*. Клеведон: вопросы многоязычия, 1997.
11. Ван Х. Эволюция и значение западной языковой политики. *Журнал Университета Нинся* (издание по гуманитарным и социальным наукам). 2009: 204 – 208.
12. Шан Г., Чжао Ш. Лингвистические ландшафтные исследования: аналитические измерения и теоретическое построение. *Журнал иностранных языков*. 2014: 81 – 89.
13. Дай М. Значение и ограничивающие факторы исследования языковой политики по отдельным странам и регионам. *Обучение иностранным языкам*. 2018: 6 – 9.
14. Ли Ю. «Один пояс, один путь» нуждается в языке, чтобы проложить путь. *Китайская терминология*. 2015: 62 – 62.
15. Ван Х., Ван Я. Языковая ситуация в странах «Один пояс, один путь». *Языковая политика в Китае*. 2016: 13 – 19.
16. Дай М., Хэ Ч. Изменение практики языковой политики во Франции от «хитрости» или «худости». *Журнал Сианьского университета иностранных языков*. 2010: 1 – 5.
17. Ли И. Новые изменения в корректировке политики русского языка с точки зрения национальной идентичности. *Журнал исследований в области образования для этнических меньшинств*. 2016: 110 – 114.

References

1. Li C., Ch`en Ch. *CiteSpace: intellektual'nyj analiz teksta i vizualizaciya v nauchnoj literature*. Pekin: Izdatel'stvo stolichnogo universiteta `ekonomiki i biznesa, Stolichnyj universitet `ekonomiki i biznesa, 2017.
2. F`en C., Van K., Lyu S. *Novye tendencii v perevodovedenii (1993 – 2012 gg.): naukometricheskij analiz na osnove CiteSpace*. Pekin: Tehnologii uglublennogo izucheniya inostrannyh yazykov, 2014: 11 – 20.
3. Kuper R.L. *Yazykovoe planirovanie i social'nye izmeneniya*. Izdatel'stvo Kembridzhskogo universiteta, 1989.
4. Van K. *Politika v oblasti obrazovaniya na inostrannyh yazykah i social'no-`ekonomicheskoe razvitie*. Pekin: Mir inostrannyh yazykov, 2011: 2 – 7.

5. Chzhou C. Novye tendencii v politike dvuyazychnogo obrazovaniya na primere SShA, Avstralii i Kitaya. *Zhurnal Sin'czyanskogo pedagogicheskogo universiteta (social'nye nauki)*. 2010: 1 – 5.
6. Haugen `E. *Ob `ekologii yazykov*. Vystuplenie v Burg Wartenstein, Avstriya, 1970.
7. Haugen `E. *`Ekologiya yazyka: Ocherki `Ejnara Haugena*. St`enford: Izdatel'stvo St`enfordskogo universiteta, 1972: 325 – 339.
8. Hollidej M.A.K. Novye sposoby znacheniya: vyzov prikladnoj lingvistike. *Zhurnal prikladnoj lingvistiki*. 1990: 7 – 16.
9. Hollidej M.A.K. *O yazyke i lingvistike*. Sobranie sochinenij Hollideya MAK. London: Kontinuum, 2003; T. 1: 139 – 174.
10. Kaplan R.B., Baldauf R.B.Dzh. *Yazykovaya politika ot praktiki k teorii*. Klevedon: voprosy mnogoyazychiya, 1997.
11. Van H. `Evolyuciya i znachenie zapadnoj yazykovoj politiki. *Zhurnal Universiteta Ninsya* (izdanie po gumanitarnym i social'nym naukam). 2009: 204 – 208.
12. Shan G., Chzhao Sh. Lingvisticheskie landshaftnye issledovaniya: analiticheskie izmereniya i teoreticheskoe postroenie. *Zhurnal inostrannyh yazykov*. 2014: 81 – 89.
13. Daj M. Znachenie i ogranichivayuschie faktory issledovaniya yazykovoj politiki po otdel'nym stranam i regionam. *Obuchenie inostrannym yazykam*. 2018: 6 – 9.
14. Li Yu. «Odin poyas, odin put'» nuzhdaetsya v yazyke, chtoby prolozhit' put'. *Kitajskaya terminologiya*. 2015: 62 – 62.
15. Van H., Van Ya. Yazykovaya situaciya v stranah «Odin poyas, odin put'». *Yazykovaya politika v Kitae*. 2016: 13 – 19.
16. Daj M., H`e Ch. Izmenenie praktiki yazykovoj politiki vo Francii ot «hitrosti» ili «hudosti». *Zhurnal Sian'skogo universiteta inostrannyh yazykov*. 2010: 1 – 5.
17. Li I. Novye izmeneniya v korrektirovke politiki russkogo yazyka s tochki zreniya nacional'noj identichnosti. *Zhurnal issledovanij v oblasti obrazovaniya dlya `etnicheskih men'shinstv.* 2016: 110 – 114.

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 801.8 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-321-323

Timasheva O.V., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: oksana.v.timasheva@gmail.com*
Morozov I.V., *postgraduate, Romance Philology Department, Moscow City University; foreign languages teacher, School № 1212 (Moscow, Russia), E-mail: ivan-ruchinkan@mail.ru*

THE THEME AND SYMBOLISM OF MEMORY IN THE CONDEMNED OF ALTONA BY JEAN-PAUL SARTRE. The paper discusses symbolism of memory and time in Jean-Paul Sartre's *The Condemned of Altona*. The writer structures the text so that the focus on the stage is given to the suffering of the war criminal Franz von Gerlach and his parents who are conceived by the author to be his supporters. The reality of the war years and peacetime is like a wall for them, which covers the real present. Time is splitting in the minds of the characters into objective and subjective, while the illusions and phantasms are shown by the author of the play to be the creatures of an unhappy existential consciousness. Time modes represent a certain route along which the main character's "for-itself" moves. He tries in vain to preserve in "in-itself" and reduce everything to the events of the past, stuck in the time loop of his sick self-consciousness.

Key words: **individual, individual-in-itself, existential consciousness, wall, objective time, subjective time.**

О.В. Тимашева*, д-р филол. наук., доц., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: oksana.v.timasheva@gmail.com*
И.В. Морозов, *соискатель, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», учитель иностранных языков, ГБОУ Школа № 1212, г. Москва, E-mail: ivan-ruchinkan@mail.ru*

ТЕМА ПАМЯТИ И ЕЕ СИМВОЛИКА В ПЬЕСЕ ЖАНА-ПОЛЯ САРТРА «ЗАТВОРНИКИ АЛЬТОНЫ»

В публикации обозначается и комментируется символика памяти и знаки времени в пьесе Жана-Поля Сартра «Затворники Альтоны». Писатель строит текст произведения таким образом, чтобы, по авторскому замыслу, на сцене стали очевидны страдания военного преступника Франца фон Герлаха и его пособников, его родственников. Действительность военных лет и мирного времени уподобляется для них скрывающей истинное настоящее – «стене воспоминаний». Больной неврастеник Франц одержим видениями. Время в сознании всех персонажей раздваивается, превращаясь в объективное и субъективное. Иллюзии и призраки подаются автором пьесы как порождение несчастного экзистенциального сознания. Временные модусы, в свою очередь, представляют собой некую трассу, по которой движется «для-себя» главного героя, тщетно пытающееся законсервироваться в «в-себе» и свести все к событиям прошлого, застрявшем во временной петле его больного самосознания.

Ключевые слова: **индивид, индивидуум-в-себе, экзистенциальное сознание, стена, время объективное, время субъективное.**

Актуальность данной статьи определяется не только тем, что и сегодня творчество Ж.-П. Сартра по-прежнему интересно подходом писателя к важным для России и Европы военно-историческим вопросам. На фоне многочисленных романов о Второй мировой войне произведения Ж.-П. Сартра, воплощающие его философию, продолжают интересовать нового читателя из-за наглядного изложения философии «о бытии и ничто».

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней предпринята попытка анализа известной драмы Ж.-П. Сартра о войне – «Затворники Альтоны» (1959) с историко-философской и одновременно психологической, опирающейся на проблемы сознания, точек зрения. Обращаясь к сартровской «феноменологии временных измерений», автор определяет видение мира и человека в нем в очень сложный период времени – в эпоху надвигающейся и разгорающейся Второй мировой войны.

Целью настоящей статьи стало новое прочтение драматического произведения писателя – «Затворники Альтоны». Задача статьи – выявление темы памяти через нарушения сознания героев и символику окружающего предметного мира в пьесе Ж.-П. Сартра «Затворники Альтоны» с позиции «феноменологии временных измерений».

Теоретическая значимость статьи заключается в параллельном изучении философских идей и художественного творчества Ж.-П. Сартра.

Практическая значимость данной публикации состоит в том, что ее выводы могут быть полезными как для чтения спецкурсов по изучению творчества Сартра и практических занятий по анализу его драматургии.

Пьеса Сартра «Затворники Альтоны» (1959) была выпущена 23 сентября 1959 года в театре «Ренессанс» в Париже. Спектакль имел огромный успех и не сходил с афиш на протяжении всего сезона 1959–1960 годов. Действие пьесы разворачивается в послевоенное время в Германии. «Зацикленность» ее героев в мирное время на «воспоминаниях» о войне строит вокруг персонажей своего рода «стену», мешающую им выбраться из порочного круга дурманящих и неправедных мыслей. Центральный персонаж пьесы Франц фон Герлах, сын магната, строителя морских судов, больной неврастеник, становится рабом своего позорного для мирных лет прошлого и тех серьезных проблем, которые ни для него, ни для его близких не были по окончании войны решены, ведь они работали на Рейх, на процветающую Германию, значит их дело – праведное. Однако конец войны для них был ужасен. Они не могут смириться ни с мыслью о падении Германии, ни с ее возрождением. Прошло много лет, а мир переживает новые агрессии – бомбу, сброшенную на Хиросиму, выступления во Франции оасовцев (членов ультраправой националистической террористической организации), антиколониальную войну в Алжире (1954–1962).

Собственность семьи фон Герлахов – судовые верфи. Этот источник богатства ограждал семью *удобными стенами* от влияния извне. Но богатство обратилось в прах, как только «старые стены» были снесены: верфи более не принадлежат Герлахам. Война закончилась тринадцать лет назад. Все страны, пережившие войну – и атаковавшие фашистов, и защищающиеся, восстановились или находились в процессе восстановления. Ж.-П. Сартр показывает, как тщетны потуги и обычного человека, и недавнего тирана, наделённого когда-то практически неограниченной властью, совладать со своим сознанием, постоянно стремящимся в будущее, к новому бытию. Желание остановить процесс обновления, боязнь существенных перемен для героев пьесы изначально обречены на неудачу, ибо в жизни *для-себя* и для *своей свободы*, являющейся ее условием, у них уже нет ни границ, ни *стен*, способных их защитить.

«Затворники Альтоны» – это, по мысли многих критиков, еще одна «пьеса-ситуация», семейная драма двадцатого века с четко обозначенным историческим временем, всплывающем в живых воспоминаниях. Среди вещей Франца – реальные шоколадные медали, портрет Гитлера на стене и воображаемые *крабы* на потолке. *Комната*, где Франц безвыходно находится уже много лет, что-то на-

поминает. Что же? Это «бункер», где над героем пьесы и его судьбой вершится «страшный суд». Но зритель понимает, что это комната, совершенно обыденное пространство, где, по замыслу автора, над героем пьесы и его судьбой вершится «страшный суд». У обитателя этой комнаты Франца расшатана психика и, как следствие, больное самосознание.

«Свою комнату», понимаемую здесь далеко не в английском ключе, а во французском, экзистенциальном смысле, можно увидеть и как «пограничный мир», ступень перехода на тот свет. Комната Франца может быть интерпретирована и как нечто *в-себе* замкнутое, некое овеществление персонажа, затворившегося в собственном бытии. Об этом свидетельствует и мертвенные выцветшие стены особняка. На протяжении всего произведения, постепенно, эти *стены комнаты Франца, да и всего дома* как бы сжимаются, обретая смысл символа «исхода через самоуничтожение». Когда-то богатый, блестящий, шумный и притягивающий гостей и прохожих особняк таит теперь в себе для зрителей пьесы знаки-отметины надвигающейся смерти.

Франц видит и вспоминает лишь *иллюзии*, призраки прошлого, навеянные самообманом. Ж.-П. Сартр вводит в текст монологов Франца, ставшего шизофреником, рассуждения о так называемых, появившихся вдруг рядом с ним *крабах (ракообразных*), почему-то забравшихся на потолок. Это хитроумная уловка драматурга. Перед ползущими малоэстетичными подводными обитателями герой произведения испытывает страх и ужас, тождественный той неприязни, которую сам автор порой чувствовал к самому себе, хотя в молодости, как он признается в биографических заметках, обитатели морских глубин ему нравились.

В автобиографическом произведении «Слова» Сартр пишет о том, что в юности он не желал «воспарить над людьми», быть выше других, он даже завел себе «свинцовые подошвы», чтобы опуститься на дно: «иногда мне удавалось на песчаном грунте моря коснуться обитателей морских глубин, которым я призван был дать имя <…>, иногда я аэростат, иногда батискаф <…>, без особой надежды на успех я встреваю во все, что творится внизу» [1, с. 41]. Герой «Затворников Альтоны» Франц по мысли и по воле автора в этой пьесе обращается к *крабам*, олицетворяющим для него «смрад XX века». Писатель их «появление наверху» оправдывает и даже благословляет, поскольку его герой с ними заодно. Воспаленное воображение сартровского героя рисует ему страшные дороги войны, по которым он прошел как палач, как существо, выпестованное Гитлером, как военный преступник. Немецкая женщина «в черном», появляющаяся как призрак в его комнате, призывает его «убить немку». Она стоит у стены. «Это моя стена», – говорит она, – «самая надежная стена во всей деревне». В данном случае воображаемая «стена» немки, сын, которой уничтожал тысячи заключенных в концлагере, – это ее убеждения, вера в то, что сын поступил правильно и праведно, что он был человеком чести. Нельзя щадить жизнь врага, Бог будет судить человека не по поступкам, а *по тому, что он не осмелился совершить,* думает она. В комнате Франца будто завис в воздухе плакат «Виновный – это ты!». По ходу действия этот плакат, как из тумана, то появляется, то исчезает.

В своей пьесе Ж.-П. Сартр наглядно демонстрирует, насколько политические идеи молодости остры и актуальны для любого человека, поскольку, когда мы погружаемся в прошлое, находим собственное обоснование неудач или успеха. Несмотря на заложенные в текст «фантасмагории» (крабы на потолке, призраки, видения), происходящее в пьесе для зрителя выглядит вполне естественно, он всему может найти объяснение. Не желая выходить на улицу, Франц замыкается в себе. Его близкие тоже не стремятся часто выходить из дома, за его пределами они чувствуют себя чужими.

Таким образом, драматург демонстрирует свою философскую *идею столкновения индивида* с *другим.* Трактовку соотношений *временных модусов* писатель заимствует у М. Пруста. Небольшой предлог или деталь в настоящем уносит его героев в далекое время, в котором с особенной легкостью прошлое вспоминается в тишине темноты. Затворничество – это своего рода компромисс с самим собой. Однако насколько возможно сохранить себя прежнего, укрыться от внешнего мира, превратившись в *индивидуума-в-себе*? Что реально это значит? В пьесе Сартра «Затворники Альтоны» согласно композиции на первом плане – Франц, «сверхчеловек», пытающийся избегнуть самобичевания и самоуничижения при погружении в *жизнь-в-себе*, вдали от нового происходящего. Однако движущийся и меняющийся мир дает о себе знать, как только Франц и другие персонажи пьесы «Затворники Альтоны» пытаются освободиться от стесняющих их обстоятельств, образно говоря, от своей «скорлупы».

Регуляция поведения личности, ее индивидуальные эмоции, культурные формы их выражения связаны с тем, что В.Б. Шкловский называет «остранением», то есть видением известного как бы в первый раз со стороны. Это способствует активизации у читателя психологического процесса создания образа. Через странность определяемого возникает целостность видения, осознание субъектов и их взаимосвязи. В одном человеке живут как бы «два я». В драматическом произведении расщепление сознания может быть продемонстрировано особенно наглядно, что в «Затворниках Альтоны» и происходит. Ж.-П. Сартр пытается для зрителя отдельными репликами и штрихами реанимировать прошлое через монологи, через обмен персонажей пьесы отдельными репликами: «Я болен, вероятно, я душевнобольной, в заточении. Война сломила меня, сударыня <…> Но она не сломила вашей гордыни» (из диалога Франца и Иоганны).

Все логично в этом доме, где жили магнат и его дети, Франц и Вернер с красавицей-актрисой Иоганной. Возникает ситуация, требующая самоопределения героя, и одновременно оживляются воспоминания всех персонажей. Советский критик С.И. Великовский навал Франца «человеком с закваской лютеранина-чистюли», но он же, по его размышлениям, представляет собой «стандартный образец фашиста». Его своеволие оправдывает все его поступки. Иоганна в пьесе – страдающая женщина, Вернер ревнует ее к реализовавшему себя во время войны Францу, и она стремится убежать из этой полусумасшедшей семьи. В прошлом Иоганна – актриса-«звездочка», не звезда, но «старлетка», а теперь она «стареющая женщина». Ее лицо по-прежнему красиво, как красивы были когда-то актрисы немецкого кино, всемирно известные Марика Рек или Марлен Дитрих.

В пятом явлении второго акта по воле автора Иоганна предстает очень красивой, с макияжем, в вечернем платье. Ж.-П. Сартр пытается для зрителя отдельными репликами героев и их одеждой реанимировать прошлое. Все логично в этом доме – магнат, два его сына, а рядом красавица-блондинка. Как пишет О.А. Дубнякова в статье «Образ матери во французском романе»: «La triade «visage-yeux-voix» …s'utilise…dans la description de la mère dans la jeunesse et celle dans la vieillesse…L'écrivain introduit dans ses descriptions la raison sociale de la beauté déperissable» [2, с. 138]. О.А. Дубнякова напоминает о красоте женщины-матери в романе тех же лет Ф. Мориака. Подобное происходит и с лицом Иоганны, невестки Франца (жены брата), она постепенно утрачивает свою красоту. С годами и трудными общественными переживаниями она стареет, тускнеют ее глаза, садится ее голос, но при взгляде в прошлое для других она красива всегда. После войны Иоганна почувствовала себя более самостоятельной и сильной как женщина. «До встречи с тобой», – говорит она, обращаясь к своему мужу Вернеру, – «безумие и смерть неудержимо манили меня… Его Крабы (видение Франца), порой я в них верю больше, чем он сам. Потому что в этом вымысле – правда… Сумасшедшие говорят правду, Вернер» [3, с. 532]. Ситуация, провоцирующая процесс самоопределения героев, раскрывает перед Францем и Вернером пространство возможностей, но все их действия после происшедшего на войне со стороны зрителей кажутся лишенными смысла.

Персонажи пьесы, вспоминая прошлое, печальны и грустны в настоящем, они пытаются отпустить будущее, воздвигая препоны в собственном сознании. *Момент «здесь-и-сейчас»* испытывает атаку подавленных воспоминаний. Вокруг этих воспоминаний строится жизнь героев, они их не отпускают. Человек становится рабом своего прошлого, не решенных когда-то раз и навсегда вопросов. И вообще, что произошло на самом деле? Судьи, к которым постоянно взывает Франц, не слышат его. Их нет, они бесплотны, хотя Франц рисует в своем воображении существ, подобных этим «ракообразным» или «крабам». Иногда судьи представляются герою «языческими божествами», которым немецкая нация была отдана в качестве кровавой жертвы; или «союзниками «Антанты», перед судом которых предстают тираны и убийцы III Рейха. Франц называет свою жизнь «веком разбазаривания: в высших сферах решили истребить род людской. Начали с Германии, уничтожив ее до конца. Я дам Вам ощутить, каков был привкус моего века, и вы оправдаете обвиняемых» [3, с. 536].

Сам Франц – верховный судья, палач и жертва одновременно. Это его влечения, его намерения, его выбор, его свобода. Ж.-П. Сартр показывает характер героя как растерянного от переживаний индивидуума бесчеловечной эпохи вандализма, фашизма, отречения от общечеловеческих ценностей, свободы и счастья. Время не указало на разницу между модусами прошлого и будущего. Оно увязло в обыденности настоящего, требуя статуса вечности, некого *бытия-в-себе*.

Конфликт в «Затворниках Альтоны» решается в пьесе через смешение субъективного и объективного времени. Время до прибытия в дом и проживание в нем объективно для героев. Для отца – это жизнь до заболевания раком, когда он наслаждался собственным существованием. Для Франца – это прекрасное время перед войной. Для Иоганны – это время до того, как Вернер решил принять дело отца. Объективное время в пьесе не исчезает, оно просто не фиксируется героями, Ж.-П. Сартр «не дает» им его видеть, хотя читатель и зритель его замечают. Возьмем, к примеру, очередность событий: «до», «во время» и «после войны».

Субъективно, время до войны – пребывание героев в доме и в собственных мыслях, от которых они устали. После войны – тринадцать лет самозаточения Франца, проведенные в отшельничестве. Годы одиночества и самозаточения как бы увеличиваются, удлиняются. Минута уже не вмещает в себя шестьдесят секунд. Кажется, что стрелки на часах показывают другой отсчет. Искаженное время приносит страдания, опускает на дно «колодца», заставляет впадать в отчаяние. Для любого ожидающего лучше сразу сократить требуемое время, чтобы избежать мук ожидания конца. Для героев пьесы *время после войны* есть мучительное нечто, с острыми фазами и ничтожно краткими секундами радости (появление какой-то надежды).

Во Франции произведение Сартра «Затворники Альтоны» свободно обсуждалось и анализировалось в среде ученых философов и писателей. А. Моруа в книге «От Монтеня до Арагона» (1967) отмечает, что «Затворники Альтоны» – «одно из самых прекрасных творений Сартра, «странное, расплывчатое, страшное». «Все навязчивые идеи Сартра бродят по этому проклятому дому: инцест, ненависть к отцу, затворничество. Комната, где выспренне ораторствует безумец, – подобие гостиничного номера из пьесы «За закрытыми дверями». Но Франц не сможет убежать от прошлого», – подводит черту А. Моруа [4].

В работе «Un séquestré: l'homme sartrien, 1968» (Затворник: сартровский человек), написанный М.-Д. Боро (M.-D. Boros), литературовед думает, что последняя пьеса Ж.-П. Сартра «Затворники Альтоны» рассказывает об «экзистенциальной тюрьме»: такова доля экзистенциального героя в его инакомыслящей вселенной за сотней замков, которые честолюбец не способен сломать [5, с. 8]. Произведение «Затворники Альтоны» тому подтверждение, поскольку нет ничего мрачнее изоляции подобного рода. Говоря о Франце, Сартр на самом деле говорит о всей семье и фактически о всей Германии, – считает М.-Д. Боро [5, с. 8].

М. Конта (M. Contat) и М. Рыбалка (M. Rybalka) в крупном исследовании о литературной деятельности Ж.-П. Сартра «Les écrits de Sartre, 1970» (Очерки о Сартре) отмечают, что философ ставит в этом своем последнем произведении вопрос об «индивидуальной ответственности» *каждого солдата на каждой войне*. Была Германия, а теперь Алжир, и война снова стала более актуальной [6, с. 328]. Авторы цитируют слова Ж.-П. Сартра, записанные в интервью журналистом газеты «Les lettres françaises» (17–23 сентября, 1959), Ж. Отрюсо: «Я хотел показать только отрицательную сторону. Такие люди, как Франц, не могут начать все сначала. Это – разгром, «сумерки богов» [6, с. 329]. «Между немцем и французом, которые имеют больше общего, чем может показаться с первого взгляда, есть безусловная разница, особенно если касаться нацизма» [6, с. 330]. Тема, затронутая Ж.-П. Сартром в пьесе, как цитируют его М. Конта и М. Рыбалка, – это также свидетельство жизни молодого мужчины, вернувшегося из Алжира, повидавшего там всякое, может, и принимавшего непосредственное во всем участие, однако хранящего молчание [6, с. 330].

Ж. Пийман (G. Pillement), написавший обширную монографию, посвященную изучению театра, «Le théâtre d'aujourd'hui. De J.-P. Sartre à Arrabal, 1970» (Театр сегодня. От Ж.-П. Сартра до Аррабаля) утверждает, что Ж.-П. Сартр в «Затворниках Альтоны» определяет свои идеи, свои взаимоотношения с Богом и человеком в живой и энергичной форме [7, с. 19]. Театр для Сартра-драматурга своего рода подиум. Его последние произведения олицетворяют в наше время театр идей в чистом виде [7, с. 19].

Литературный критик Ж. Лекарм (J. Lecarme) в сборнике статей «Les critiques de notre temps et Sartre, 1973» (Современная критика и Сартр), сводящий воедино точку зрения множества авторов, после прочтения пьесы не мог поверить в то, что фашисты – это только исполнители низкого уровня, которые в основном пассивно подчинялись из-за страха или бесчувственности [8, с. 23]. Очевидно, что Ж. Лекарм здесь солидарен с самим Ж.-П. Сартром. Добровольное затворничество Франца, то рвение, с которым он пытается обмануть себя, его сумасшествие – напрасная попытка одурманить разум. Герой фашистского режима уже принял свои преступления и использовал все свои возможности так или иначе защитить себя перед невидимыми судьями, чтобы избежать смертной казни, которая уже созрела в нем [8, с. 23].

Как пишет С.И. Великовский, «личность и дурман лжегражданственности, низведенной до выхолощенных публичных прописей, грехопадение разума и совести под натиском лжи, прикинувшейся правдой и мера ответственности за него каждого – сквозной мотив драматургии Сартра» [9, с. 657]. Иначе говоря, Сартр раскрыл явление умозрительной жизни XX века. Не один смятенный интеллигент приходит в экстаз от им содеянного, но его внутреннее зрелище рушится даже при самом легком, первичном его осмыслении. Франц, беседуя с самим собой, говорит: «Не выбрасывайте на свалку мой век, господа, не выслушав меня до конца, Зло было нашим единственным сырьем. Его перерабатывали на наших очистительных заводах. А законченной продукцией было Добро. В результате Добро обращалось во Зло» [3, с. 494]. Сартр не отказывает в остроте суждений своим персонажам, даже если они на грани сумасшествия. Внутри любого человека возможен поступок-мысль, поступок-чувство, поступок-слово. Это отмечал М. Бахтин в статье «К философии поступка». Судя по тому, сколько людей тянутся к Францу, какие их посещают мысли, насколько окружающие хотят его прозрения, он не простой человек, его душевная болезнь понятна, а его близкие небезнадежно переживают его боль вместе с ним.

В конечном итоге Ж.-П. Сартр показывает читателю и зрителю как бы изнаночную сторону *выбора*. Если человек не хочет выбирать, он не может избежать страданий, замкнутых, как во «временной петле». Временные модусы представляют собой некую колею, в которой герой стремится существовать *для-себя*. Преследуемый бытием он движется к своей цели. Но время изменилось, персонажи пьесы решили, что это время можно задержать, воздвигнув *стену* и остановив *свободу*. Можно застыть, законсервироваться, держать оборону, охраняя мгновения прошлого. Герои добровольно согласились на «осадное положение»; в их «крепости» господствует непроницаемость *бытия-в-себе*. Однако они оказываются бессильны перед новым бытием, ведь только жалкие воспоминания продлевают им прежнее существование. В конце концов и они иссякают. Их ждет позорный конец.

Библиографический список

1. Сартр Ж.-П. *Человек в осаде*. Москва: Вагриус, 2006.
2. Дубнякова О.А. Образ матери во французском романе (Ф. Мориак, С, де Бовуар, Л. Сальвеир). *Романские тетради*. Москва: Языки народов мира, 2020: 136 – 146.
3. Сартр Ж.-П. *Пьесы*. Москва: Флюид, 2008.
4. Моруа А. *От Монтеня до Арагона*. Москва: Радуга, 1983. Available at: http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/morua-franciya/zhan-pol-sartr.htm
5. Boros M.-D. *Un séquestré. L'homme sartrien: Étude de thème de la séquestration dans l'oeuvre littéraire de Jean-Paul Sartre*. Paris: Nizet, 1968.
6. Contat M., Rybalka M. *Les écrits de Sartre: Chronologie, bibliographie, commentée*. Paris : Gallimard, 1970.
7. Pillement G. *Le théâtre d'àujourd'hui: De Jean Paul Sartre a Arrabal.* Paris: Le Bélier, 1970.
8. Lecarme J. *Les critiques de notre temps et Sartre*. Paris: Garnier, 1973.
9. Сартр Ж.-П. *Пьесы*. Послесловие С.И. Великоского. Москва: Искусство, 1967.

References

1. Sartr Zh.-P. *Chelovek v osade*. Moskva: Vagrius, 2006.
2. Dubnyakova O.A. Obraz materi vo francuzskom romane (F. Moriak, S, de Bovuar, L. Sal'veir). *Romanskie tetradi*. Moskva: Yazyki narodov mira, 2020: 136 – 146.
3. Sartr Zh.-P. *P'esy*. Moskva: Flyuid, 2008.
4. Morua A. *Ot Montenya do Aragona*. Moskva: Raduga, 1983. Available at: http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/morua-franciya/zhan-pol-sartr.htm
5. Boros M.-D. *Un séquestré. L'homme sartrien: Étude de thème de la séquestration dans l'oeuvre littéraire de Jean-Paul Sartre*. Paris: Nizet, 1968.
6. Contat M., Rybalka M. *Les écrits de Sartre: Chronologie, bibliographie, commentée.* Paris : Gallimard, 1970.
7. Pillement G. *Le théâtre d'àujourd'hui: De Jean Paul Sartre a Arrabal.* Paris: Le Bélier, 1970.
8. Lecarme J. *Les critiques de notre temps et Sartre*. Paris: Garnier, 1973.
9. Sartr Zh.-P. *P'esy*. Posleslovie S.I. Velikoskogo. Moskva: Iskusstvo, 1967.

Статья поступила в редакцию 31.03.22

УДК 821.512.145 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-323-325

***Nadyrshina L.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: leysan_tatar@mail.ru*

EPIC TRENDS IN THE TATAR POEM OF THE 1960S–1980S. The article is devoted to the study of the process of revival of epic traditions in the Tatar poem of the 1960s–1980s. Based on the material of the lyric-epic heritage of Sibgat Hakim, Adip Malikov, Mars Shabaev, etc. the main trends in the development of the Tatar epic poem are highlighted. The article notes that new genre strategies in the works of these authors are primarily associated with the synthesis of artistic principles of socialist and critical realism, the search for ways to overcome ideological canons, the actualization of national themes, etc. Representing a poetic transcription of the most important industrial events in the history of the Soviet state, the epic poems of the studied period are characterized by the refraction of these events in the fate of an individual and the Tatar people as a whole. The structure of the works actively includes lyrical and philosophical inserts with national semantics, the narrative often turns into a lyrical monologue of the author himself – a participant in the historical process, a representative of his nation. As a result of the study, two scenarios of the development of an epic poem in the Tatar literature of the 1960s–1980s were identified: the reconstruction of the historical chronicle within the framework of socialist realist canons and the reproduction of epochal events through the prism of the fate of a person / people.

Key words: **genre, poem, epic traditions, Tatar literature, realism, Tatar poetry, epic poem.**

***Л.Р. Надыршина**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: leysan_tatar@mail.ru*

ЭПИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТАТАРСКОЙ ПОЭМЕ 1960–1980-Х ГОДОВ

Статья посвящена изучению процесса возрождения эпических традиций в татарской поэме 1960–1980-х гг. На материале лиро-эпического наследия Сибгата Хакима, Адипа Маликова, Марса Шабаева и др. выделены основные тенденции развития татарской эпической поэмы. В статье отмечается, что новые жанровые стратегии в творчестве этих авторов связаны в первую очередь с синтезированием художественных принципов социалистического и критического реализма, поиском путей преодоления идеологических канонов, актуализацией национальной тематики и т.д. Представляя собой поэтическое переложение важнейших в истории советского государства индустриальных событий, эпические поэмы изучаемого периода характеризуются преломлением этих перемен в судьбе отдельного человека и татарского народа в целом. В структуру произведений активно включаются лирико-философские вставки с национальной семантикой, повествование зачастую переходит в лирический монолог самого автора – участника исторического процесса, представителя своей нации. В результате исследования выявлены два сценария развития эпической поэмы в татарской литературе 1960–1980-х гг.: воссоздание исторической хроники в рамках соцреалистических канонов и воспроизведение эпохальных событий через призму судьбы человека/народа.

Ключевые слова: **жанр, поэма, эпические традиции, татарская литература, реализм, татарская поэзия, эпическая поэма.**

В современной науке о литературе возрастает интерес к изучению особенностей жанра в теоретическом и историко-литературном аспектах, выявлению места жанров в развитии словесного искусства в тот или иной период. Ввиду этого исследование путей развития татарской поэмы 1960–1980-х гг. является одной из актуальных проблем татарского литературоведения. В силу того, что «по состоянию такого емкого и синтетического жанра, каким является поэма, в значительной мере судят и об уровне всей поэзии» [1, с. 385], заслуживают внимания эпические поэмы, созданные в 60–80 гг. прошлого века.

Актуальность поставленной в рамках данного исследования проблемы обусловлена тем, что данные произведения изучены в основном советскими критиками, и требуют научного переосмысления на основе достижений современной науки о литературе. Анализ этих произведений позволит, во-первых, проследить жанровую трансформацию татарской поэмы в 1960–1980-е гг., во-вторых, выделить некоторые особенности развития национальной литературы в целом.

Цель нашего исследования – изучение жанровых особенностей эпической поэмы в татарской литературе 1960–1980-х гг. Поставленная цель определила следующие задачи: обозначить основные пути развития эпической поэмы; проанализировать идейно-тематические особенности эпических поэм.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые анализируются универсальные и национальные характеристики эпической поэмы в татарской литературе 1960–1980-х гг.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что обозначенные в работе принципы анализа художественного текста могут быть применены при исследовании поэтического творчества других поэтов, а также при изучении ключевых тенденций эволюции национальной поэзии в XX в., результаты исследования могут быть использованы при разработке лекционных курсов по теории и истории татарской литературы, при написании соответствующих глав учебников, учебных пособий и монографий.

Татарская литература 1960–1980-х гг. эволюционирует «на фоне демократических изменений в обществе, связанных с “идеологической оттепелью” реформ Н. Хрущева» [2, с. 225]. Десталинизация, воздействовавшая на все сферы общественной и политической жизни, оказывает влияние и на развитие словесного искусства, вынужденного долгие годы развиваться в жестких соцреалистических рамках. После затяжного кризиса, приостановившего развитие татарской литературы в послевоенный период, национальное искусство слова выходит на путь обновления: возвращаются забытые имена писателей и поэтов начала XX века (Ш. Бабич, Дардменд, С. Сунчелей и др.), подвергшихся забвению из-за культа личности деятелей литературы (татарскому читателю становятся доступным творчество М. Джалиля, Х. Туфана и др. татарских поэтов), возобновляются литературно-эстетические традиции начала XX века, прерванные после признания метода соцреализма официальной линией развития советской литературы. Трансформируется концепция личности в словесном искусстве: образ борца за социалистические идеи и светлое будущее советского народа сменяется национальным героем, меняется картина мира поэтических текстов, в которые проникают национальные образы и детали, «актуализируются национальные темы и мотивы, авторы ведут диалог с читателем о важности сохранения языка, обычаев, духовных ценностей» [3, с. 50]. Все эти изменения затрагивают и жанр поэмы в татарской литературе. Доминирующим творческим методом в этот историко-литературный период является реализм, «наблюдается стремление к обогащению соцреализма гуманистическими представлениями о ценности жизни отдельно взятого человека» [3, с. 50]. В реалистических поэмах возрождаются эпические традиции: внимание поэтов фокусируются на эпохальных событиях современности, на детальном воссоздании истории советского государства; произведения характеризуются эпической масштабностью, историзмом. Авторы некоторых эпических поэм придерживаются официальной линии развития (таковыми, например, являются поэмы-ленинианы С. Хакима «Пишите, сыновья земли» («Языгыз, җир уллары», 1963), «По приказу Ленина» («Ленин фәрманы белән», 1958), Г. Хузиева «Сияние души» («Күңел якты сы», 1965) С. Хакима; поэмы на производственную тему А. Давыдова «Сибирский тракт» («Себер тракты», 1967) и др. Подобные произведения, со свойственным для них преобладанием возвышенно-патетической интонации, создаются в национальной поэзии до 90-х гг. прошлого столетия.

Художественное воплощение современности как эпохи индустриализации, урбанизации и глобализации образует одно из ключевых направлений эпической поэмы, так как 1960–1980-е гг. ознаменуются эпохальными событиями в истории республики: запуском процесса нефтедобычи, строительством машиностроительных заводов и, как следствие, уверенного развития градостроительства. Подобные произведения характеризуются идеологическим схематизмом: в них воспеваются достижения «пятилеток», превалирует голая патетика. Например, А. Баянов в поэме «Мират» (1959–1960) пишет: «*Заман, заман… Ә бит заман безне /Үзе чакыра, / Булсын гына шундый хыялың. / Чакыра көрәшләргә, киксез киңлекләргә / Егетләрен үзенең, кызларын. / Эшелоннар уза кырлар буйлап, / Офык белән чиктәш юллардан. / Поездларга төялеп уза кешеләр, / Тарихта да, бәлки, бу заман / Поездлары белән шаулап калыр...*» [4, с. 99] («Эпоха, эпоха… А ведь эпоха нас / Сама зовет, / Лишь бы была мечта. / Призывает к борьбе, зовет в безграничные широты / Своих сыновей и дочерей. / Эшелоны проезжают сквозь поля, / По дорогам, которые граничат с горизонтом. / На поездах проезжают люди, / В истории, возможно, эта эпоха / Останется шумом поездов…»). (Здесь и далее подстрочный перевод автора статьи – *Л. Н.*). В то же время уже в начале «оттепели» в национальной эпической поэме обнаруживается критическое осмысление истории и современности, в некоторых случаях неприятие смены ценностей в обществе встречается и в кажущихся патетическими лироэпических произведениях: восхваляя всеобъемлющие перемены и глобальные «стройки», индустриальную тенденцию, поэты с тревогой задумываются об их негативных последствиях. Например, в поэме А. Баянова «Хайрук по прозвищу Изолятор» («Чәйнүк Хәйрүк», 1962), повествующей о процессе нефтедобычи в республике, панегирические мотивы сопрягаются с обозначенным в виде скрытого смысла критическим дискурсом: поэт, отзываясь о значимых переменах в облике Татарстана, делится беспокойством по поводу экологических изменений: «*Күптән дә түгел әле бит, / Ун еллар гына элек, / Фонтан бәреп нефть чыккач, / Авылны күмде дегет. <...> / Көрән май белән өртелде / Болын, инеш өсләре. / Инешләрдән терлек түгел, / Чучкалар да эчмәде. / Казлары да – уч иткәнме! – / Шунда кереп буялды. / Суга кереп буялды да, / Канатсыз, йонсыз калды. / Ә бер елны барча бакча / Яра алмады яфрак. / Кара каза килер тагы, / Әгәр күз йомып калсак...*» [4, с. 130] («Еще недавно, / Лет десять тому назад, / Когда фонтаном забила нефть, / Деревню покрыл деготь. <...> / Коричневым маслом / Покрылись луга, поверхность воды. / С ручейков ни скот, / Ни свиньи воду не пили. / А гуси / Зашли в воду и испачкались, / Испачкались / И остались без перьев. / А в один год во всех садах / Деревья высохли. / Черная беда настигнет, / Если закроем на это все глаза…»). Недосказанность мысли, маркированная в тексте при помощи многоточий, вовлекает читателя в диалог о будущем человечества, звучит призывом выражать свою гражданскую позицию, не закрывать глаза на разрушающее воздействие человека на природу. Называя нефтяников людьми без корней, без гнезда, лишёнными покоя душами, поэт связывает экологическую проблему с необходимостью уважительного отношения к окружающему миру, к родной земле – месту родовой памяти. Человек, оборвавший свои родовые корни, незримую связь с родимым домом, относится к земле потребительски – об этом поэт в дальнейшем будет печалиться и в других, уже с выраженной критикой, поэмах: «Вы меня поймете» («Сез аңларсыз мине», 1963), «Путевые записки» («Сәяхәтнамә», 1969).

В целом в эпических поэмах формируется диссонирующий с действительностью смысловой пласт, позволивший поэтам преодолеть идеологические установки соцреализма. Авторы поэм активно приобщаются к национальным традициям, преломляют масштабные события эпохи сквозь судьбу татарского народа. Одним из ярких образцов подобного синтеза разных направлений реализма – социалистического, традиционного и критического – является лиро-эпическое творчество С. Хакима. Так, например, в поэме «Через возвышения» («Үрләр аша» 1964–1968) поэт освещает одно из самых значимых событий в советской истории – возведение нефтепровода «Дружба» в городе Альметьевск Республики Татарстан. Восхищение и гордость успехами советского народа сопрягаются с

раздумьями о месте и роли в общей истории страны татарского народа, пожертвовавшего храбрыми сыновьями (в структуру текста включаются многие имена национальных героев: поэт-герой Муса Джалиль, повторивший подвиг А. Матросова Газинур Гафиятуллин и др.) ради сохранения жизни на замле. Исторический и современный временные пласты скрепляются при помощи образа вдовы Халиды, трудившейся в нефтяной отрасли. Героиня лишь на первый взгляд предстает типическим для советской литературы образом, при «разгадывании» авторского помысла читатель распознает в потоке ее сознания позицию самого автора, неравнодушного к судьбе своего народа.

В поэме «Ворота в эпохи» («Дәверләр капкасы», 1974) масштабные стройки века становятся фоном для выражения национальной и общечеловеческой позиции автора, который, синтезируя возвышенно-патетическую и экзистенциальную интонации в поэтическом тексте, задумывается о значимости исторической памяти: описание процесса строительства завода по производству КамАЗов сопрягается со страницами национального прошлого. Образ повествователя, характерный для эпической поэмы, перестает быть бесстрастным наблюдателем, в структуру текста периодически включаются его личные эмоциональные переживания: он то гордится величием малой родины, то печалится по оставшейся в прошлом молодости, то тревожится о сохранении исторической правды, то задумывается о будущем своего народа: *«Заман кулы баштан сыйпар, назлар – / Тукайны да бирсә бу КамАЗлар…»* [5, с. 366] («Эпоха окажется благосклонна к нам, / Если КамАЗы дадут нам нового Тукая…»).

Если в «производственных» поэмах С. Хакима авторская позиция еще достаточно «растворена» в доминирующем идеологическом содержании произведений, то в последующем экзистенциальное стенание по поводу неоправданных надежд на сохранение национально-культурных ценностей становится равноправной частью поэтического текста. Например, в поэмах «Дуга» (1968), «Куги» (1983), посвященных войне, значительную роль играет автобиографический дискурс, позволивший поэту воссоздать трагедию войны сквозь призму личных переживаний героя – участника Великой Отечественной войны: вместо батальных сцен поэт фокусирует свое внимание на философском осмыслении трагических дней в истории многонационального советского народа, манифестирует свои наблюдения о смысле жизни, конечности бытия, о вечности и т.д. Особую значимость приобретают наполненные национальным содержанием лирико-философские вставки, репрезентирующие раздумья героя о роли татарского народа во всеобщей истории. Поэт заявляет: «*Батырлар бар төштә татарлар бар, / Кимендә бер урын татарга*» [5, с. 298] («Где герои – там татары, / По меньшей мере один из них будет татарином»).

Тема Великой Отечественной войны сквозь призму судьбы представителей татарского народа воссоздается в целом ряде других произведений: «Фарит и Фарида» («Фәрит-Фәридә», 1959) И. Юзеева, «Помни, Европа!» («Онытма, Европа!») М. Аглямова, «Холодная Поляна» («Салкын Алан», 1967) А. Маликова, «Джалиловцы» («Җәлилчеләр», 1980) Р. Хариса и др., где в национальных героях аккумулируются наивысшие духовные ценности татарского народа: преданность Родине, мужество, героизм, нравственность и т.д. Подобные поэмы могут быть рассмотрены как образцы возрождения традиций народного эпоса. Например, в поэме «Джалиловцы» Р. Хариса, структурированной в форме отдельных монологов, репрезентирующих поток сознания ожидавших своей участи двенадцати джалиловцев. Несмотря на то, что монологи формально отражают идеологические установки своего времени, каждый из них наполнен философскими размышлениями о смысле жизни, силе духа человека, движимого чувством преданности Родине: *«Ватан өчен яшәү – безнең бурыч!»* [6, с. 74] («Мы должны жить ради Родины!»).

Таким образом, во многих эпических поэмах исследуемого периода официальная художественная линия отражается лишь частично. Характерной особенностью таких произведений является соположение повествовательного сюжета с глубоким лиризмом, выраженным в большинстве случаев в думах о судьбе нации и родной земли. Кроме вышеперечисленных образцов, дополняют ряд таких эпических поэм и произведения А. Маликова, например, как поэма «Вышитый платок» («Чигүле кулъяулык», 1985–1986), сюжетная линия которой связана с историей Джигангира, пережившего все вековые потрясения: войну, коллективизацию и др. Авторское повествование в поэме непосредственно сопрягается с потоком сознания самих героев, структурированного вокруг сакральных ценностей: *нация, родной дом, семья, родная земля, Родина.* Подобная ценностная иерархия отождествляется в образе вышитого платка, который хранит память о Родине: «*Чигүле кулъяулык – / Җиһангир пароле, / Ураган чит дәүләт җиреннән. / Түгелгән аңарга / Россия таңнары, / Халыкның хыялы чигелгән*» [7, с. 202] («Вышитый платок – / Пароль Джигангира. / Обошел чужие государства. / Залит он / Российской зарей, / Вышит на нем мечты народа»).

Возвышение национальных образов – родной земли и родного языка – наполняет и другую поэму А. Маликова – «Казань – Альметьевск» («Казан – Әлмәт», 1984), воспевающую урбанизацию и индустриализацию в республике. Образ народного поэта Тукая становится в произведении воплощением национального идеала, с высоты которого оцениваются деяния каждого представителя татарского народа: «*Бөек Тукай үреннән / Карап йөрдем һәр төшне*» [8, с. 225] («С высоты великого Тукая / Осматривал каждый уголок (Казани – *Л. Н.*»).

В целом в эпических поэмах, созданных в контексте советской идеологии, официозная линия сопрягается с фрагментарно оформленной этнической точкой зрения.

Следует отметить, что усиление лирического начала, акцентирование внимания не только на эпохальных событиях стали причиной критики творчества татарских поэтов современниками, требующих от них создания лирического эпоса [8, с. 38]. В ответ, например, М. Шабаев создает поэму-эпопею «Бабушка-тетя» («Әби-апа», 1963–1967), повествовательная канва которой сопрягает две сюжетные линии: историю жизни родственницы повествователя и хронику советского государства. Как результат, героический пафос в поэме переплетается с лиризмом и сентиментальными ретроспективами. В стремлении воссоздать исторический процесс в хроникальной последовательности татарские поэты обращаются и к синтетическим жанрам – роману и повести в стихах. На этой волне создается, например, роман в стихах «После бессонной ночи» («Йокысыз төннән соң», 1967) А. Давыдова. Линейный сюжет, воздействие теории бесконфликтности приводят к общему схематизму произведения, отсутствию должного раскрытия внутреннего мира персонажей. Таким образом, художественным достижением советской литературы эта поэма не становится.

Исходя из вышеизложенного, можем прийти к выводу, что эпические поэмы в татарской поэзии 1960–1980-х гг. развивались по двум ключевым направлениям: первое – хроникальное воссоздание истории становления и развития советской действительности, второе – художественное воплощение событий эпохи сквозь призму судьбы нации или отдельного человека. Следует отметить, что произведения первой группы постепенно сходят с литературной арены, именно второе направление, сфокусировавшее внимание на национальном бытии, становится ключевой линией эволюционных процессов в татарской эпической поэме исследуемого периода и дальнейшего историко-литературного процесса в целом.

Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в более многостороннем исследовании рассмотренных лиро-эпических произведений поэтов, изучении проблемы сохранения и развития сформировавшихся тенденций в творчестве С. Хакима, А. Баянова, А. Маликова и др. поэтов в эпических поэмах следующих периодов.

Библиографический список

1. Киреева Л.Р. Эпические тенденции в современной башкирской поэме. *Мир науки, культуры и образования.* 2015; № 2 (51): 385 – 387.
2. Закирзянов А.М. *Современное татарское литературоведение: традиции, закономерности, поиски.* Казань, 2019.
3. Загидуллина Д.Ф. *Татарская литература XX – нач. XXI в.: «мягкость» модернизма-авангарда-постмодернизма (к постановке проблемы).* Казань, 2020.
4. Баянов А. Избранные произведения: в 5 т. *Стихотворения, поэмы.* Казань: Татарское книжное издательство, 2002; Т. 2.
5. Хаким С. Избранные произведения: в 2 т. *Стихи, поэмы.* Казань: Татарское книжное издательство, 1986; Т. 2.
6. Харис Р. Избранные произведения: в 7 т. *Поэмы.* Казань: Татарское книжное издательство, 2006; Т. 4.
7. Маликов Ә. *Костры, что зажгли мы вместе: стихотворения, песни, поэмы*. Казань: Татарское книжное издательство, 1991.
8. Юзиев Н.Г. *Когда обновляются традиции.* Казань: Татарское книжное издательство, 1966.

References

1. Kireeva L.R. `Epicheskie tendencii v sovremennoj bashkirskoj po`eme. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2015; № 2 (51): 385 – 387.
2. Zakirzyanov A.M. *Sovremennoe tatarskoe literaturovedenie: tradicii, zakonomernosti, poiski.* Kazan', 2019.
3. Zagidullina D.F. *Tatarskaya literatura XX – nach. XXI v.: «myagkost'» modernizma-avangarda-postmodernizma (k postanovke problemy).* Kazan', 2020.
4. Bayanov A. Izbrannye proizvedeniya: v 5 t. *Stihotvoreniya, po`emy.* Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2002; T. 2.
5. Hakim S. Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. *Stihi, po`emy.* Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1986; T. 2.
6. Haris R. Izbrannye proizvedeniya: v 7 t. *Po`emy.* Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2006; T. 4.
7. Malikov Ə. *Kostry, chto zazhgli my vmeste: stihotvoreniya, pesni, po`emy*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991.
8. Yuziev N.G. *Kogda obnovlyayutsya tradicii.* Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1966.

Статья поступила в редакцию 25.03.22

УДК 821.512.145 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-326-328

***Nadyrshina L.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: leysan_tatar@mail.ru*

TATAR POEMS OF THE 1960S-1980S IN THE ASPECT OF POETIC POLYPHONY (ON THE EXAMPLE OF POEMS ABOUT HISTORICAL FIGURES). The article is dedicated to the study of poetic polyphony in Tatar poems of the 1960s-1980s. Based on the material of lyric-epic works dedicated to historical personalities of the Tatar people, the peculiarities of coexistence in the structure of the poetic text of different "I", subject spheres – the voices of the author and heroes are revealed. As a result of the analysis of a number of poems, it is proved that poetic polyphony allows poets to consider the same phenomenon from different points of view, to build a dialogue with the reader. The reader must "unravel" the hidden meanings inherent in the polyphonic lyrical monologue. Often, the flow of many consciousnesses within the framework of one work is formed in the form of philosophical reflections on the fate of the nation, its past, present and future. Such searches expand the genre boundaries of the Tatar poem, turn them into a synthesis of national, philosophical, humanistic, socio-political, and other conclusions of the poets.

Key words: **genre, poem, Soviet literature, Tatar poetry, lyrical consciousness, poetic polyphony, national ideal, Ravil Fayzullin, Sibgat Hakim, Mudarris Aglyamov, Robert Akhmetzyanov.**

***Л.Р. Надыршина**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: leysan_tatar@mail.ru*

ТАТАРСКИЕ ПОЭМЫ 1960–1980-Х ГГ. В АСПЕКТЕ ПОЭТИЧЕСКОГО МНОГОГОЛОСЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭМ ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЯХ)

Статья посвящена изучению такого явления в татарских поэмах 1960–1980-х гг., как поэтическое многоголосье. На материале лиро-эпических произведений, посвященных историческим личностям татарского народа, созданных отличающимися по индивидуальному творческому стилю поэтами, выявлены особенности сосуществования в структуре поэтического текста разных «Я», субъектных сфер – голосов автора и героев. В результате анализа рядя поэм доказано, что поэтическое многоголосье позволяет поэтам рассматривать одно и то же явление с разных точек зрения, строить диалог с читателем, от которого требуется «разгадать» скрытые смыслы, заложенные в многоголосом лирическом монологе. Зачастую поток множества сознаний в рамках одного произведения формируются в виде философских размышлений о судьбе нации, ее прошлом, настоящем и будущем. Подобные искания расширяют жанровые границы татарской поэмы, превращая их в концентрацию национальных, философских, гуманистических, социально-политических и др. умозаключений поэтов.

Ключевые слова: **жанр, поэма, татарская поэзия, лирическое сознание, поэтическое многоголосье, Равиль Файзуллин, Сибгат Хаким, Мударрис Аглямов, Роберт Ахметзянов.**

В современном литературоведении актуальной становится вопрос исследования отдельных жанров, их развития в литературном процессе того или иного народа. В этой связи одной из значимых проблем татарского литературоведения является изучение путей развития жанра поэмы в 1960–1980-х гг.

Актуальность поставленной в рамках данной статьи проблемы обусловлена тем, что поэтическое многоголосье татарской поэмы 1960–1980-х гг. еще не становилось объектом изучения исследователей. Анализ отобранных лиро-эпических поэм позволит, во-первых, проследить одно из направлений эволюции жанра поэмы в татарской литературе 1960–1980-х гг., во-вторых, обозначить некоторые характерные тенденции развития национальной поэзии в целом.

Цель нашего исследования – изучение поэтического многоголосья в татарских поэмах 1960–1980-х гг., посвященных историческим личностям. Поставленная цель определила следующие задачи: обозначить особенности сосуществования различных лирических сознаний в татарских поэмах об исторических личностях; обозначить роль поэтического мышления в оформлении идейно-проблематического содержания произведений.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней татарские поэмы 1960–1980-х гг. об исторических личностях впервые анализируются в аспекте поэтического многоголосья.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что обозначенные в работе принципы анализа художественного текста могут быть применены при исследовании поэтического творчества других поэтов в аспекте поэтического многоголосья, а также при изучении развития национальной поэзии в XX в. в целом, результаты исследования могут быть использованы при разработке лекционных курсов по теории и истории татарской литературы, при написании соответствующих глав учебников, учебных пособий и монографий.

Татарская поэма 1960–1980-х гг. представляет собой многогранный, сложный литературный феномен, в которой сосуществуют идеологическая и диссонирующая с ней иносказательная линии. Лиро-эпическое наследие этого периода включает в себя воссоздающие движение истории эпические поэмы, написанные в виде эмоционального монолога лирические поэмы и, наконец, усложненные полифонические тексты, объединяющие в себе множество голосов эпохи. Одним из ярких примеров поэтического многоголосья – «способа введения в лирическое произведение чужого сознания (то есть сознания, отличного от господствующего в лирическом монологе)» [1, с. 325] – стали поэмы, посвященные выдающимся личностям татарского народа, которые представлены в каждом из произведений в амплуа национального идеала. В результате углубления национальной темы за счет включения множества актуальных проблем, тяги к философизации происходит трансформация татарской поэмы, которая интегрирует в себе различные художественные сознания. Так, создается синтетическое единство разносторонних представлений и взглядов поэтов. В исследуемых нами поэмах подобный синтез четко обозначается в структуре текста: в произведениях выделяется сознание лирического субъекта и героев – исторических личностей, «наследием и жизнедеятельностью которых оценивается вклад каждого народа в мировую культуру» [2, с. 126]. В целом полифония позволяет авторам воссоздать движение национальной истории, обозначить ключевые события прошлого татарского народа, а лирическое сознание повествователя как бы скрепляет все эти голоса воедино и преломляет историю сквозь призму настоящего. Так или иначе, прошлое воспринимается критерием оценки современного общества, поэтическое многоголосье становится одной из важнейших тенденцией в жанровой модификации татарской поэмы.

Например, в поэме С. Хакима «Сороковая комната» («Кырыгынчы бүлмә», 1971) сознание лирического героя сосуществует с сознанием других героев – в первую очередь Тукая, а также современников великого татарского поэта. Маркированное в тексте выражением «голос Тукая» – «Тукай тавышы» сознание поэта позволяет автору «углубиться» в трагедию мастера слова и нации в целом: «*Тукай тавышы, кычкыра күк Тукай, / Бер генә сүз яңгырый: саттылар… / Базарларда печән, он сатылган, / Җыр сатылган, кеше сатылган… / Актарам бай тарихымның битен / Карап данлы Болгар чатыннан*» [3, с. 343] («Голос Тукая, словно кричит Тукай, / Лишь одно слово повторяя: продали… / Сено, мука на рынках продавались, / Песня продавалась, люди… / Листаю страницы богатой истории / С угла знаменитых Булгарских номеров». – Здесь и далее подстрочный перевод автора статьи – *Л. Н.*). Так, на протяжении всего произведения лирический герой С. Хакима «вслушивается» в голоса прошлого в стремлении осознать причины трагедии великих сынов татарской нации, пытается предостеречь свой народ от повторения ошибок: *«Улде бөек токым… Кем дә әйтмәс: / Улларыңнан син, дип, уңмадың, / Халкым, алда улларыңны сакла, / Авыр чорлар кичерә уллары… // Мәктәбем дә, телем дә ул Тукай, / Тукайдагы кебек тел кайда? / Мең елдан соң да бер синең, илем, / Кайтасыңны беләм Тукайга»* [3, с. 348] («Ушел великий род… Никто не сможет сказать, / Что сыновьями великими ты был обделен, / Мой народ, впредь береги своих сыновей, / Тяжелые времена для них настали… // И школа моя, и язык мой – Тукай, / У кого еще речь, как у Тукая? / Даже через тысячу лет, Родина моя, / Знаю, что возвратишься к Тукаю»). Таким образом, поэма «завершается надеждой на будущее татарского народа» [4, с. 110].

В поэме Р. Файзуллина «Сайдаш» («Сәйдәш», 1978–1980), посвященной первому профессиональному татарскому композитору Салиху Сайдашеву, сложный синтез образуют сознание повествователя, собственно автора, самого композитора, дополнительно вводятся в произведение голоса других героев – современников С. Сайдашева, в результате эпическая поэма, тяготеющая к роману в стихах, превращается в полифонический текст. Сжатое движение татарской истории в поэме прочерчено посредством воссоздания биографии композитора. Общий хронотоп произведения, включающий три ключевых города, связан-

ных с хроникой жизни и творчества С. Сайдашева – Казань, Москву и Оренбург, дополняется другими топосами, обозначившими центры притяжения татарской интеллигенции: созданный стараниями татарских благотворителей и ставший сосредоточием культурной жизни татар начала XX века Восточный клуб; здание театра Камала, в стенах которого не умолкает музыка Сайдашева по сей день, и др.

Эпическая канва произведения не претендует на роль абсолютной доминанты: взаимопроникновение сознаний повествователя и собственно поэта дополняет фабульные события философским осмыслением, превращает их в демонстрацию сложного пути, пройденного национальной интеллигенцией в начале прошлого века – в период культурного рассвета, «золотого» века татарской культуры. Сознания множества представителей этой великой эпохи: литературных деятелей – Тукая Г. Ибрагимова, Ф. Амирхана, К. Тинчурина и др., композиторов – З. Яруллина, М. Музаффарова, Н. Зиганова и др., театральных деятелей, стоявший на истоках зарождения татарского театра – К. Камала, Г. Кариева и др., позволяют автору представить галерею национальных героев, чьи мечты и стремления были связаны непосредственно с развитием нации: *«“Аккош маршы”н уйный Салихыбыз. / Бөтен бер зал аның хөкемендә. / Бик күпләрнең әле, сагынып-сагынып, / Хәтерләре кайтыр бу көнгә! / Алгы рәттә утыра Кариев. / Күңеле аның нинди уй-гамьдә! / “Мондый көчле халык – бөек халык, / мондый халык үлмәс! – ди мәллә? / Фатих Әмирханның үз уйлары: / “Бу малайда очкын-ут яна! / Болай булса Шәрык йоклап ятмый, / Шәрык тора, Шәрык уяна!»* [4, с. 465] («Играет “Лебединый марш” наш Салих. / Весь зал околдован им. / Многие еще будут тосковать, / Воскрешая в памяти эти дни! / На переднем ряду сидит Кариев. (один из первых профессиональных татарских артистов – *Л.Н.*) / О чем-то задумался! / “Такой мужественный народ – великий народ, / такой народ будет жить вечно!”– быть может, думает он? / У Фатиха Амирхана (татарский писатель, критик, общественный деятель – *Л.Н.*) свои мысли: / “Огнем горит этот мальчишка! / Если так, то Восток не спит, / Восток просыпается, Восток действует!”).

Судьба Салиха Сайдашева в произведении раскрыта в неотделимой связи с судьбой татарского народа. Переплетение личного и национального путей отражается и в организации лирического сюжета: соположение авторского повествования и внутреннего монолога самого композитора позволяет синтезировать историю становления таланта с глубокими философскими думами – о смысле бытия («*Бөек бәхет – калсаң кешеләрнең / күңеленә кунган нур булып*» [5, с. 458] – «Великое счастье – остаться / в душах людей ярким лучом»), о конечности жизни («*Үйланырсың, гомер кыска булгач; / һәр сулышның төгәл санаулы*» [там же, с. 457] – «Задумаешься, коль жизнь коротка; / каждый вдох сосчитан»), о духовном родстве людей («*Кан йөрешен тою әле бер хәл, / җан тибешен тою кыен ла!*» [там же, с. 475] – «Одно дело – прочувствовать движение крови, / сложно прочувствовать пульсацию души!») и др.

Полифонический текст, включающий, помимо сознаний лирического повествователя и самого автора, голоса множества представителей татарской интеллигенции начала XX века, образуется и поэме «Сахибджамал» (1984) Роб. Ахметзянова. Сюжетная канва произведения формируется в виде жизнеописания первой татарской актрисы Сахибджамал Гиззатуллиной-Волжской в контексте движения истории нации в целом – ее социально-политического и культурного развития. Так, взору читателя открываются виды Казани начала XX века – сакрального центра татарского народа: *«…Вознесенский буйлатып / шаулый тояк тавышлары, / уза погонлы җайдаклар, / очкын чәчә дагалары...»* [6, с. 233] («... По Вознесенской / раздается цокот копыт, / проезжают всадники в погонах, / искры летят из-под подков...»), первые татарские спектакли, на которых рукоплескали таланту молодой татарской актрисы зрители разных национальностей: «*Шундый итеп уйнады ул, / балкыды ул мең балкышка!*» [там же, с. 236] («Так она сыграла, / излучала божественное сияние!»). Периодически в полифонию текста включается голос самой истории, стенавшей по поводу забытья великих личностей, внесших огромный вклад в развитие татарской культуры: *«Кем белер кадереңне, и... / Сәхипҗамал, / Сәхипҗамал!»* [там же, с. 234] («Кто будет тобой дорожить, и… / Сахибджамал, / Сахибджамал!»). Образ Сахибджамал традиционно воплощает национальный идеал татарского народа, воспринимается путеводной звездой, указывающей путь к свету для всей нации: «*Сәхипҗамалның ак шәле / ерак еллар томанында, / Киек Казлар Юлы сыман, / сузыла якты кыйблаларга...*» [там же, с. 244] («Белая шаль Сахибджамал, / в тумане далеких годов, / Словно Млечный путь, / тянется к свету»).

Повторяющийся мотив – мотив пути – применительно к образу татарского театра становится сквозным «скрепом» кажущейся фрагментарной повествовательной канвы произведения. В целом со становлением татарского театра поэт связывает духовное обогащение, культурное развитие татарского народа *«Бара театр, бара төйи-төйи / юл уңае белән рухи байлыкларны»* [там же, с. 243] («Идет театр, идет, собирая в повозку / духовные богатства, что встречаются на пути»). Параллелизм «театр – мир», в свою очередь, обуславливает «игру» со смыслом (это – одна из особенностей творческого стиля Роб. Ахметзянова): «*Узыйк әле алга, офтанмаска, / юл яктыртып кыен чорлар аша. / Бу дөнья бит үзе бер театр, / халык рухы – үзе бер тамаша!*» [там же, с. 243] («Пройдем-ка вперед, без сожаления, / освещая путь сквозь сложные эпохи. / Ведь этот мир – театр, / дух народа – тоже представление!»). Так, читателю предлагается пофилософствовать о сути бытия всего человечества – с одной стороны, и о многогранности народного сознания, богатства его духовного мира – с другой. Умозаключения каждого читателя, в зависимости от его «горизонта ожиданий», будут разными.

Последняя глава поэмы структурирована в виде молитвы, произнесенной самим автором: посвящая молитву великим сыновьям и дочерям татарского народа, осветивших, словно яркие звезды, национальное бытие, он отсылает читателя к цели создания своей поэмы, призванной увековечить имена этих личностей. Текст посвящения «пестрит» ассоциативными образами, позволившим автору выразить свое восхищение, чувство гордости людьми, творившими историю татарской культуры: *«Халык күзендәге карындыкны / ачкан кебек, / шөкер, / сәхнә пәрдәсен иң беренче күтәручегә / багышладым, / кара мунчаларда, / чыра кабызып, / театр сүрәләрен ятлаучыга, / аң орлыгын, яктылыкның нурын / күз карасы кебек саклаучыга!»* [там же, с. 246] («Словно пелену с глаз народа / снимая, / раскрывшим впервые занавес сцены / посвящаю,/ в темных банях, / при свете лучины, / заучивавшим театральные молитвы, / семена просвещения, лучи света / хранившим, словно зеницу ока!»).

Поэмы «Письма Тукая» («Тукайдан хатлар», 1972–1985) и «Повозка Акмуллы» («Акмулла арбасы», 1981) М. Аглямова так же «воспринимаются не только как повествование о судьбах этих поэтов, но и о судьбе народа в целом» [7, с. 108]. Если в первой поэме в синтезе сознаний лирического героя и самого Тукая (голос поэта напрямую репрезентируется в эпиграфах к каждой главе произведения – все они представляют собой отрывки из писем татарского поэта своим современникам) обнаруживаются раздумья о будущем татарского народа («*Кабатлаган Тукай үз-үзенә, / Килер буыннарга кабатлаган: / “Мин әле кая барам? – дип. – / Мин әле кая барам?”*» [8, с. 242] – «Повторял Тукай самому себе, / И для будущих поколений тоже: / “Куда я путь держу? / Куда я путь держу?”» – этот вопрос, ставший лейтмотивом всего произведения, автор задает и самому себе, и своему читателю), то во второй поэме судьба нации раскрывается сквозь призму судьбы поэта Акмуллы, объединяющего своим творчеством татарский, башкирский и казахский народы. По народным преданиям, в повозке, состоящей из трех частей, Акмулла передвигался из одной местности в другую, распространяя свет знания: «*Ул яктылык илткән даладагы / Халыкларга / Кара елларда*» [там же, с. 191] («Он нес свет степным / Народам / В темные годы»). Говорят, что в первой части повозки поэт хранил свой топор («*Бу булектә – балта. Аның белән / Азмы тәрәзәләр уелган. / Йортлар салсаң әгәр халыкларның / Теләгеннән, өмет-уеннан, / Күккә кадәр күтәрелер иде / Күзнең явын алыр диварлар. (Ә хәзергә искеләрне сиплә, / Киләчәккә калсын хыяллар). // Хыяллар зур... Азмы иске нигез / Җимерелә бара илеңдә... / Муеныңда башың булган чакта / Балтаң булсын һәрчак билендә*» [там же, с. 194] – «В этой части – топор. Им / Столько окон прорублено. / Если построить дома из народной / мечты и надежды, / То дотянулись бы до неба / Сияющие стены. (А пока восстанавливай старое. / А мечты пусть останутся для будущего). // Мечты огромны… Мало ли старых фундаментов / Разрушилось в стране… / Коль имеешь голову на плечах, / Держи за поясом топор»), во второй – свои книги (*«Үз дәүләте, үз китабы булыр. / Ник булмасын, булгач үз теле – / Яңа кием булыр, тик онытырга / Бирмәс намус кигән искене»* [там же, с. 199] – «Свое государство будет, своя книга. / Как не быть, если есть свой язык – / Будет в новой одежде, но забыть / Не позволит совесть старую одежду»), в третьей – сидел он сам («*Бу булектә үзе утырып йөргән, / Уҗәтлек күп булган холкында. / Ул – башланыч! / Егерменче гасыр / Алып китәр яңа дулкынга...*» [там же, с. 199] – «В этом отсеке он сидел сам, / Упорности ему было не отнять. / Он – начало! / Двадцатый век / Новой волной понесет (татарский народ – *Л.Н.*)»). Таким образом, в поэтическом тексте соединяются различные сознания: лирического героя и самого поэта, Акмуллы и татарского народа, превращая поэму в единство национально-культурных, философских, общественно-политических, нравственно-этических взглядов, позволивших поэту манифестировать свои раздумья по поводу бытия народа, страны и всего человечества. Выражение «*Теләр идем һәрбер чордашыма / Өч булекле шундый арбаны*» [там же, с. 201] («Я бы пожелал каждому своему современнику / Иметь такую повозку из трех частей») позволяет обозначить вневременную значимость духовных ценностей, раскрытых при помощи образа Акмуллы (родной язык, просвещение, нравственность и др.).

В целом нужно отметить, что посвященных историческим личностям поэм в татарской поэзии 1960–1980-х гг. создается множество: «Разговор с Туфаном» («Туфан белән сөйләшү» 1985–1986) К. Сибгатуллина, «Зимние цветы» («Кышкы чәчәкләр» 1972–1974) А. Баянова, «Джалиловцы» («Җәлилчеләр», 1980) Р. Хариса и др., в которых при помощи поэтического многоголосья, сопрягая «свое» и «чужое» сознания, авторы ведут диалог с потенциальным читателем о национальных, культурно-исторических, социально-политических проблемах.

Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в более многостороннем исследовании рассмотренных лиро-эпических произведений поэтов и не затронутых в рамках статьи поэм, посвященных историческим личностям. Также в аспекте поэтического многоголосья могут быть изучены поэмы других тематических групп.

Библиографический список

1. Корман Б.О. *Теория литературы.* Ижевск, 2006.
2. Галиуллин Т.Н., Юсупова Н.М. Образ Г. Тукая как национальный идеал в татарской поэзии XX века. *Филология и культура*. 2012, № 3: 126 – 129.
3. Хаким С. *Избранные произведения*: в 2 т. Казань: Татарское книжное издательство, 1986; Т. 2.
4. Габидуллина Ф.И. Поэма С. Хакима «Сороковой номер»: эпоха и образ Тукая. *Габдулла Тукай в культурном пространстве XX – XXI вв.*: материалы Международной конференции. Казань: ИЯЛИ, 2021: 107 – 111.
5. Файзуллин Р. *Избранные произведения:* в 6 т. Казань: Татарское книжное издательство, 2005; Т. 3.
6. Ахметзянов Р. *Каменный скакун: стихи, поэмы, баллады.* Казань: Татарское книжное издательство, 2005.
7. Загидуллина Д.Ф. *Татарская литература XX – нач. XXI в.: «мягкость» модернизма-авангарда-постмодернизма (к постановке проблемы)*. Казань, 2020.
8. Аглямов М. *Совесть стучит в окно: стихи, баллады, поэмы.* Казань: Татарское книжное издательство, 1996.

References

1. Korman B.O. *Teoriya literatury.* Izhevsk, 2006.
2. Galiullin T.N., Yusupova N.M. Obraz G. Tukaya kak nacional'nyj ideal v tatarskoj po`ezii HH veka. *Filologiya i kul'tura*. 2012, № 3: 126 – 129.
3. Hakim S. *Izbrannye proizvedeniya*: v 2 t. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1986; T. 2.
4. Gabidullina F.I. Po`ema S. Hakima «Sorokovoj nomer»: `epoha i obraz Tukaya. *Gabdulla Tukaj v kul'turnom prostranstve XX – XXI vv.*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Kazan': IYaLI, 2021: 107 – 111.
5. Fajzullin R. *Izbrannye proizvedeniya:* v 6 t. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2005; T. 3.
6. Ahmetzyanov R. *Kamennyj skakun: stihi, po`emy, ballady.* Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2005.
7. Zagidullina D.F. *Tatarskaya literatura XX – nach. XXI v.: «myagkost'» modernizma-avangarda-postmodernizma (k postanovke problemy)*. Kazan', 2020.
8. Aglyamov M. *Sovest' stuchit v okno: stihi, ballady, po`emy.* Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996.

Статья поступила в редакцию 25.03.22

УДК 811.351.2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-328-330

Gabibullaeva P.M., *Head of Faculty of Dagestani Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 790patimat079@mail.ru*

ON THE ISSUE OF STYLISTIC DIFFERENTIATION OF STABLE COMBINATIONS AND THEIR USE IN MODERN DARGIN FICTION. The article analyzes issues of stylistic differentiation of stable combinations and their use in modern Dargin fiction. It is noted that there are currently no works devoted to the writer's language, works of fiction, as well as stylistic differentiation of stable combinations in fiction. The study of the language of a work of art is incomplete without an analysis of stable combinations or phraseology, as a set of stable combinations is often called. Idioms, paroemias, aphorisms of writers, etc. are included in the general name of stable combinations. In Dargin fiction, phraseological units are used by authors much more actively than other stable units. In Dargin fiction, phraseological units are used by authors much more actively than other stable units. They are also used in the speech characterization of heroes, in the characterization of time and space, they are used to emphasize the national flavor. The qualities that contribute to such a wide use of phraseological units in Dargin fiction are their great emotionality, expressiveness and imagery. They reveal the allusions of the authors of the works to modern events. So, they also serve to strengthen the action and idea of the work. Writers often resort to other stable combinations. Idioms and comparisons are the most common after phraseological units.

Key words: **Dargin language, language of fiction, stylistic differentiation, stable combinations, phraseological units, stylistic coloring, linguistic means.**

П.М. Габибуллаева, *зав. каф. дагестанских языков, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: 790patimat079@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ ДАРГИНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье анализируются вопросы стилистической дифференциации устойчивых сочетаний и их использования в современной даргинской художественной литературе. Отмечается, что даргинском языке на сегодняшний день отсутствуют работы, посвященные языку писателя, художественных произведений, а также стилистической дифференциации устойчивых сочетаний. Изучение языка художественного произведения неполно без анализа устойчивых сочетаний, или фразеологии, как часто называют совокупность устойчивых сочетаний. Идиомы, паремии, афоризмы писателей и т.д. включаются в общее название устойчивых сочетаний. В даргинской художественной литературе фразеологические единицы употребляются авторами намного активнее, чем остальные устойчивые единицы. Они находят себе применение и в речевой характеристике героев, при характеристике времени и пространства, их используют для подчеркивания национального колорита. Качествами, которые способствуют такому широкому использованию фразеологических единиц в даргинской художественной литературе, являются их большая эмоциональность, выразительность и образность. Они раскрывают намеки авторов произведений на современные события; служат и для усиления действия и идеи произведения. Писатели часто прибегают и к другим устойчивым сочетаниям. Наиболее распространены после фразеологизмов идиомы и сравнения.

Ключевые слова: **даргинский язык, язык художественной литературы, стилистическая дифференциация, устойчивые сочетания, фразеологизмы, стилистическая окраска, языковые средства.**

Как известно, словарный состав языка включает в себя не только слова, но и выражения. В современный период с каждым днем меняется словарный состав любого языка. И этот процесс проходит очень интенсивно. Языки пополняются значительным количеством новых слов и выражений, возникших в связи появлением новых производств, предметов, блюд, технологий, машин и т.д. В связи с интенсивным ростом технологий изменился смысл ряда слов и выражений, получивших новое значение, выпало из активного словаря значительное количество устаревших слов, и, на наш взгляд, этот процесс неумолимо идет вперед. Кроме того, меняется культура общения, общественные нравы, пересматриваются накопленные ценности – все это отражается на уровне жизни языка, в том числе оказывает влияние и на художественную литературу [1–6].

Современный период развития языкознания является также периодом подробного и всестороннего исследования сущности устойчивых сочетаний, их классификации, периодом глубокого антропоцентрического исследования устойчивых сочетаний. Отмечается множество исследований, посвященных отдельным вопросам фразеологии, наблюдается большое различие мнений, определений.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в даргинском языке наблюдается определенный застой в изучении вышеназванных вопросов, особенно связанных с языком художественной литературы. В данном языке на сегодняшний день отсутствуют работы, посвященные языку писателя, художественных произведений, а также стилистической дифференциации устойчивых сочетаний в художественной литературе.

Цель исследования – провести анализ стилистической дифференциации устойчивых сочетаний в даргинской художественной литературе.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: рассмотрение устойчивых сочетаний в аспекте стилистики даргинского языка; стилистическая дифференциация устойчивых сочетаний в даргинской художественной литературе.

Научная новизна заключается в том, что данное исследование является первой попыткой анализа стилистической дифференциации устойчивых сочетаний и их использования в даргинской художественной литературе. Полученные результаты следует считать новыми и актуальными для теории языкознания и даргинского языка.

Теоретическая значимость состоит в том, что проведенное исследование вносит определенный вклад в изучение даргинского языка, его истории и стилистики.

Практическая ценность заключается в использовании материалов анализа при составлении учебных пособий по даргинскому языку, стилистике, культуре речи даргинского языка.

Источником материала служат произведения даргинской художественной литературы, в частности таких известных даргинских писателей, как Ахмедхан Абу-Бакар, Магомед-Расул, Хабиб Алиев, и других.

Сложность данной работы заключается в том, что она ставит своей задачей рассмотрение устойчивых сочетаний в аспекте стилистики даргинского языка.

Общеизвестно, что стилистика считается наукой определившейся, однако она столь же мало стабилизирована, как и фразеология. Все трудности возникают в связи с таким положением вещей, что в даргинском языке не изучены устойчивые сочетания со стилистической точки зрения.

Изучение устойчивых сочетаний в стилистическом плане должно иметь, как нам кажется, большое практическое значение, так как каждый изучающий язык знает, что устойчивые сочетания, особенно образные, требуют больших усилий при их овладении. Но еще большие затруднения возникают при использовании устойчивых сочетаний в речи, т.е. они обладают стилистическими особенностями, имея ту или иную стилистическую окраску.

В.В. Виноградов подчеркивал, что вопросы практического овладения языком «для своего успешного разрешения нуждаются в теоретической базе стилистики» [1, с. 26].

С другой стороны, изучение языка художественного произведения неполно без анализа устойчивых сочетаний или фразеологии, как часто называют совокупность устойчивых сочетаний. Идиомы, паремии, афоризмы писателей и т.д. включаются в общее название устойчивых сочетаний.

Применение их писателем своеобразно раскрывает художественное произведение, придавая ему красочность и самобытность.

Важную роль в организации художественного образа играют устойчивые сочетания. Устойчивое сочетание – это такой словесный ряд, в котором проявляется та или иная точка зрения. Употребление в тексте подобных словесных рядов является традиционным. В них наиболее ярко и образно выражается национально-культурная семантика [5, с. 43].

В одной из своих работ, посвященных стилистическому анализу языка художественных произведений, А.И. Ефимов пишет, что «всем этим материалом пользуется писатель, т.к. эти устойчивые выражения входят в систему языка, придают ему своеобразный национальный колорит и специфику. Все эти «самородки» языка, свидетельствующие о его самобытности, должны быть в центре внимания языковеда-стилиста…. До сих пор огромный фразеологический материал оставался вне поля зрения языковедов и, таким образом, обеднялись качества и возможности языка и его изобразительных средств» [3, с. 68].

Отсюда вытекает, что изучение различных видов устойчивых сочетаний необходимо для стилистики так же, как изучение стилистики необходимо для применения и использования в речи различного рода устойчивых сочетаний даргинского языка. Устойчивые сочетания даргинского языка, как и любого другого, отличаются большим многообразием не только своих видов, но и стилистических оттенков.

Такое многообразие стилистических оттенков заключается в большой или меньшей степени эмоциональности, а также в разнообразных нюансах их стилистической окраски, придающих выражениям разговорный, фамильярный, грубый, либо возвышенный характер. Стилистическая окраска является одним из решающих факторов для того или иного конкретного случая использования устойчивых сочетаний в речи.

Уже одно многообразие стилистических оттенков делает необходимой стилистическую дифференциацию устойчивых сочетаний даргинского языка. На наш взгляд, необходимость стилистической дифференциации устойчивых сочетаний вызывается и следующим: существование различных сфер человеческой деятельности приводит к образованию в языке различных речевых стилей, сущность которых сводится к определенному подбору языковых средств для обслуживания той или иной сферы деятельности человека.

Устойчивые сочетания могут по-разному использоваться в различных речевых стилях. Изучение дифференциации устойчивых сочетаний по стилям также необходимо при рассмотрении использования устойчивых сочетаний в речи.

Под стилистической дифференциацией в данной работе понимается стилистическое деление устойчивых сочетаний по следующим направлениям:

а) дифференциация по так называемым функциональным или речевым стилям, т.е. по употреблению устойчивых сочетаний в определенной сфере человеческой деятельности; б) дифференциация устойчивых сочетаний для речевой характеристики.

Анализ даргинских художественных произведений показывает, что множество фразеологических единиц используется писателями для придания тексту эмоциональности, живости, красочности, выразительности. Они не несут другой стилистической нагрузки, кроме задачи своей выразительностью и образностью способствовать художественному воплощению явлений жизни в слове.

Речевая характеристика героев литературного произведения является одним из важнейших средств создания образа героя, передачи его внутренней жизни, его сущности. В языке любого человека полно и верно отражается его характер, психология, социальная принадлежность, культура, профессия. «Каждый человек говорит по-своему, потому что в его языке отложилась вся его жизнь. Поэтому изображение человека в произведении предполагает и, так сказать, наделение его языком, «соответствующим его характеру» [6, с. 161].

Эмоциональность, краткость и выразительность фразеологизмов – качества, присущие большинству фразеологических единиц. Они особенно ярко отражены в художественных произведениях.

Как отмечает Л.Е. Кругликова, образность – это «способность слова или словосочетания вызывать наглядно-чувственные представления об обозначаемом» [4, с. 56].

Соединение глубокой выразительности с предельной краткостью является одной из важных причин широкого использования фразеологических единиц в художественной речи. Эти качества отмечает и А.М. Горький, говоря о пословицах и поговорках. «В простоте слова – самая великая мудрость, пословицы и песни всегда кратки, а чувства вложены в них на целые книги» [2, с. 134].

Часто при анализе художественного текста приходится убеждаться, что та или иная фразеологическая единица употребляется автором лишь благодаря ее эмоциональности и красочности. Эмоциональность и выразительность фразеологических единиц зависит от разных причин и по-разному в них проявляется.

Эмоциональность присуща, прежде всего, различным разговорным выражениям. Большой эмоциональностью обладают так называемые приговорки, т.е. вводные, часто повторяемые в разговорной речи выражения.

В текстах даргинской художественной литературы такие выражения встречаются достаточно часто. Их используют для выделения персонажа – выходца села.

Речевая характеристика осуществляется через прямую речь, собственно прямую речь, через речь автора, когда он дает описание речи персонажа. Писатель обычно с помощью речевой характеристики описывает персонаж как в плане индивидуализации героя, то есть характеристики его настроений, убеждений, внешнего облика. Общие и типичные черты сливаются с индивидуальными и зависят друг от друга. Социальная среда накладывает отпечаток на облик героя, и это должна подчеркнуть его речь.

На первый взгляд кажется, что устойчивые сочетания, которые являются до некоторой степени стереотипными выражениями, не могут служить материалом для речевой характеристики. Однако именно их использование приводит к чрезвычайному богатству красок речевой характеристики. Это обусловлено тем, что устойчивые сочетания, как и весь лексический состав языка, применяются индивидуально. Использование устойчивых сочетаний в целях речевой характеристики сводится обычно к использованию составных терминов или профессиональных выражений, указывающих на профессиональную принадлежность героя, и таких устойчивых сочетаний, которые либо содержанием, либо своей стилистической окраской характеризуют мировоззрение персонажа, а также внутреннее содержание литературного образа. Для подчеркивания времени и пространства используются особые устойчивые сочетания, возникающие в определенную эпоху, обычно они имеют архаический характер и используются в определенном месте (к ним относятся диалектизмы).

В зависимости от контекста, манеры употребления одно и то же значение устойчивого сочетания может быть по-разному воспринято, и, следовательно, по-разному употреблено само устойчивое сочетание.

Таким образом, проведенный анализ вопросов стилистической дифференциации устойчивых сочетаний и их использования в современной даргинской художественной литературе приводит к следующим выводам.

Наши наблюдения показали, что в даргинской художественной литературе фразеологические единицы употребляются авторами намного активнее, чем остальные устойчивые выражения. Они находят применение и в отражении речевых особенностей героев, при характеристике времени и пространства, их используют для подчеркивания национального колорита. Качества, которые способствуют такому широкому использованию фразеологических единиц в даргинской художественной литературе, – их большая эмоциональность, выразительность и образность. Они раскрывают намеки авторов произведений на современные события, служат и для усиления действия и идеи произведения.

Наиболее распространены после фразеологизмов идиомы и сравнения. Гораздо реже используются в художественных произведениях фразеологические единицы, которые выражают суждение и выступают в законченной форме предложения. Это обусловлено гибкостью последних по сравнению с первыми видами фразеологизмов. Они имеют меньше возможностей участвовать в различных стилистических приемах, так как более самостоятельны и закончены по содержанию. Разумеется, эмоциональность присуща всем фразеологическим единицам. Данная цель наиболее близка самому существу фразеологических единиц, потому они часто используются писателями именно с целью усиления эмоциональности и выразительности языка произведения. Индивидуальное употребление общеизвестных изречений, поговорок, идиомов очень полно и ярко характеризует персонаж, придает его речи особый колорит. Для речевой характеристики героев литературного произведения используются почти все виды и все группы устойчивых сочетаний.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва: Гослитиздат, 1959.
2. Горький А.М. *Литературный архив М. Горького. Материалы и исследования*. Москва, 1934; Т. 1.
3. Ефимов А.И. *Об изучении языка художественных произведений*. Москва: Учпедгиз, 1952.
4. Кругликова Л.Е. *Структура лексического и фразеологического значения*: учебное пособие. Москва: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988.
5. Лю Г. Устойчивые сочетания как средство создания художественного образа (на материале прозы А. Рекемчука). *Гуманитарный вектор*. 2012; № 4 (32).
6. Тимофеев Л.И. *Теория литературы*. Москва, 1948.

References

1. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva: Goslitizdat, 1959.
2. Gor'kij A.M. *Literaturnyj arhiv M. Gor'kogo. Materialy i issledovaniya*. Moskva, 1934; T. 1.
3. Efimov A.I. *Ob izuchenii yazyka hudozhestvennyh proizvedenij*. Moskva: Uchpedgiz, 1952.
4. Kruglikova L.E. *Struktura leksicheskogo i frazeologicheskogo znacheniya*: uchebnoe posobie. Moskva: MGPI im. V.I. Lenina, 1988.
5. Lyu G. Ustojchivye sochetaniya kak sredstvo sozdaniya hudozhestvennogo obraza (na materiale prozy A. Rekemchuka). *Gumanitarnyj vektor*. 2012; № 4 (32).
6. Timofeev L.I. *Teoriya literatury*. Moskva, 1948.

Статья поступила в редакцию 04.04.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-330-331

***Gao Yinfeng**, MA, Shenyang Pedagogical University (Shenyang, China), E-mail. 1986275732@qq.com*

STRATEGIES FOR TRANSLATING LEXICAL LACUNAE INTO RUSSIAN. Relying on the theory of lacunas, this article investigates the linguistic reasons affecting Chinese-Russian lexical lacunas and uses tourist texts as an example to summarize a possible strategy for translating texts into Russian. This theory aims to provide Russian translation solutions for tourist texts, promote Chinese culture and encourage the development of transnational tourism. The author concludes that tourist texts can contribute to the emergence of tourist behavior, and can also provide interpreters-guides with the opportunity to preliminarily prepare for the excursion. Due to the differences between China and Russia, many lexical lacunae appeared in Chinese tourist texts when translated into Russian. After analyzing the characteristics of words and taking as an example, three types of possible translation methods are summarized, and Shenyang's plans to translate the words of the Chinese guide into Russian in other cities of China are presented in order to actively contribute to the recovery and development of china's tourism industry after the epidemic and promote cultural exchanges between China and Russia.

Key words: **lexical lacunae, tourist texts, Russian translation strategy.**

***Гао Иньфэн**, магистр, Шэньянский педагогический университет., г. Шэньян, E-mail: 1986275732@qq.com*

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЛАКУН НА РУССКИЙ ЯЗЫК И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ КИТАЯ

Опираясь на теорию лакун, в этой статье исследуются причины лингвистического характера, влияющие на китайско-русские лексические лакуны, и в качестве примера приводятся туристические тексты, чтобы обобщить возможную стратегию перевода текстов на русский язык. Данная теория направлена на предоставление решений перевода на русский язык туристических текстов, содействие распространению китайской культуры и стимулированию развития транснационального туризма. Автор делает вывод о том, что туристические тексты могут способствовать надлежащему поведению туриста, а также предоставить переводчикам-экскурсоводам возможность предварительной подготовки к экскурсии. Из-за культурных различий между Китаем и Россией в китайских туристических текстах при переводе на русский язык появилось много лексических лакун. На основе проведенного анализа обобщены три типа возможных методов перевода, представлены планы Шэньяна по переводу слов китайского гида на русский язык в других городах Китая, чтобы активно способствовать восстановлению и развитию туристической индустрии Китая после эпидемии и способствовать культурным обменам между Китаем и Россией.

Ключевые слова: **лексические лакуны, туристические тексты, стратегия перевода на русский язык, Шэньян.**

Актуальность темы статьи определяется важностью межкультурных и межъязыковых исследований. Новизна обусловлена отсутствием достаточной теоретической базы по теме исследования.

С распространением традиционной китайской культуры по всему миру туристическая индустрия Китая получила активное развитие. Согласно данным Китайского государственного управления по делам туризма Россия заняла второе место в рейтинге въездного туризма Китая в 2020 году, шестое место в 2019 и 2018 годах и пятое место в 2017 году [1]. В целом российские туристы составляют значительную долю иностранных туристов, принимаемых Китаем, Россия оказывает значимое влияние на развитие туристической индустрии страны.

Туризм – это взаимодействие между людьми, и здесь существует много неопределенностей. В этой связи крайне важным представляется работа специалистов-филологов с китайской стороны по точному переводу лексических лакун на русский язык.

Концепция лакун была впервые сформулирована американским лингвистом Хокеттом [2], который обнаружил существование лакун при сравнении и анализе грамматических моделей разных языков [3]. С тех пор феномен лакун вызвал интерес у многих учёных. В последнее время обобщающим считается термин «лакуна» – несовпадение, возникающее при сопоставлении понятийных, языковых, эмоциональных и других категорий двух или нескольких лингвокультурных общностей [4].

Что касается классификации лакун, то наиболее признанным академическими кругами является мнение Ю.А. Сорокина и И.Ю. Марковиной. Они разделили лакуны на лингвистические, культурологические и текстовые. Лингвистические лакуны делятся на лексические, стилистические, грамматические, полные компенсированные и частичные [5]. Объединяя приведенное выше описание лакун, мы определяем лексические лакуны как словарный запас, который существует в одном языке, но отсутствует в другом по определенным причинам.

Опишем языковые различия между Россией и Китаем.

1. В китайском литературном языке, как правило, один китайский иероглиф – это один слог в фонетической форме, и один слог может составлять одну фонетическую единицу, то есть один китайский иероглиф – это одна фонетическая единица; в русской фонетике одна фонетическая единица должна состоять как минимум из одного слога.

2. Слоги состоят из фонем. Один слог в китайском языке состоит из 1–4 фонем, и в нем должны присутствовать гласные звуки; в русском языке в одном слоге должен быть только один гласный звук.

3. В китайском языке гласные звуки имеют абсолютное преимущество; а в русском согласные звуки имеют абсолютное преимущество в произношении [6].

4. В китайских слогах необходимо различать тона (первый, второй, третий, четвёртый тон в слоге современного китайского литературного языка: иньпин, янпин, шаншэнь, цюйшэн); в русском произношении нет понятия тонов, но есть феномен акцента. Ударение ставится на гласный звук, звук длится дольше, качество звука более чёткое, безударные слоги не обладают указанными выше характеристиками [7].

5. Китайский язык принадлежит к сино-тибетской семье языков, которая представляет собой слоговое письмо, и одна позиция слова представляет один слог; русский язык принадлежит к индоевропейской семье языков, которая является фонематическим письмом, а одна позиция слова представляет только часть слога.

6. Китайский язык – это письмо-идеограмма, состоящее из 10 основных черт в качестве единиц письма, из более чем 200 элементов и ключей иероглиф-

фов; русский язык – это письмо нот с сильной морфогенетической способностью. При сохранении основной структуры корня изменение окончания слова может изменить пол, число, падеж и даже часть речи [8].

7. Словообразование – основа существования лексической системы. Китайская фраза может быть одним китайским иероглифом или состоять из нескольких китайских иероглифов; русский язык в основном полагается на добавление префиксов, суффиксов и других морфем к корню для формирования словарного запаса.

Транскрипция – воспроизведение слова-оригинала, которое применяется при переводе имён собственных, географических названий, названий фирм, терминов и т.д. [10].

«沈阳»: Шеньян;

«皇太极»: Хуан Тайцзи;

«国民党»: Гоминьдан.

Когда переводят географическое существительное с этническими характеристиками, переводчик обычно может добавить существительное нарицательное перед транскрипцией, чтобы более точно описать географическое название, например:

«辽宁省»: «Провинция Ляонин» (省+辽宁);

«辽河\浑河»: «река Ляохэ/Хуньхэ» (河+辽河\浑河);

«天柱山»: «горы Тяньчжу» (山+天柱).

Используя метод нарицательного существительного + транскрипции, мы также можем описать следующее:

«清朝»: «династия Цин» (朝代+清);

«顺治皇帝»: «император Шуньчжи» (皇帝+顺治);

«赵四小姐»: «мисс Чжао Сы» (小姐+赵四).

Дословный перевод – это перевод текста, выполняемый путем перевода каждого слова отдельно, без учета того, как слова используются вместе во фразе или предложении, например:

«陪都»: сопутствующая столица（陪伴的首都）;

«小河沿»: маленький берег реки（河水的小岸边）;

«北极熊»: полярный медведь（北极的熊）;

«怪坡»: странный склон（奇怪的坡）;

«夏宫水世界»: Водный мир в Летнем дворце（在夏天宫殿里的水的世界）.

Перевод, воспроизводящий ключевую информацию исходного текста, сопровождаемый возможными отклонениями (дополнениями и пропусками), является вольным переводом [11]. Для исходного текста этот метод может потерять или добавить некоторую семантику из-за неправильного перевода, но он может и помочь читателю при переводе принять исходную информацию в максимально возможной степени. Например, словосочетание «省会» может быть переведено с помощью вольного перевода как «административный центр», значением которого является политический, экономический, культурный и административный центр провинции. Такой вариант перевода более благоприятен для понимания на русском языке.

Ещё одной особенностью книги «Китайско-русских основных словах гида» является то, что китайские гиды-экскурсоводы используют группы из четырёх иероглифов. Для китайских читателей такие фразы не только лаконичны по содержанию, но и очень беглые в чтении.

Однако в глазах русских читателей такие фразы вызовут недопонимание. Поэтому использование вольного перевода является лучшей стратегией. Таким образом, перевод фокусируется на передаче содержания исходного языка при одновременном снижении формальных ограничений.

Структура словосочетания «风景秀丽» в китайском языке – «существительное + прилагательное», а это словосочетание в переводе на русский язык – структура согласованного определения «прилагательное + существительное». То же самое относится и к этой структуре словосочетания «四季分明» в переводе на русский язык – сложная структура «наречие + прилагательное + числительное + существительное + существительное».

Эти две фразы показывают, что важнейшей обязанностью переводчика при переводе является донесение информации, содержащейся в оригинальном тексте, до читателей на разных языках. Перевод этого примера может лучше передать всю информацию исходного текста.

«风调雨顺» – оригинал включает в себя две конкретные вещи: «ветер» и «дождь», а «和平美好» – это сочетание двух абстрактных существительных, однако в переводе «风调雨顺» опущены и обобщены как «хорошая погода», «和平美好» – «мир». Здесь сокращение вольного перевода не считается высококачественным переводом, но, если переводчик является гидом, и в это время объясняет туристической группе, пропущенная версия перевода может рассматриваться как стратегия в чрезвычайной ситуации.

他们要求蒋介石停止内战, 联共抗日.

... потребовав от него **положить конец гражданской войне** и **объединиться с Коммунистической партией для борьбы против японской агрессии.**

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

Перевод лексических лакун на русский язык активно используется в туристических текстах и может способствовать более чёткому пониманию со стороны туристов специфики страны, а также могут предоставить переводчикам-экскурсоводам возможность предварительной подготовки к экскурсии.

Из-за культурных различий между Китаем и Россией в китайских туристических текстах при переводе на русский язык появилось много лексических лакун.

В статье обобщены три типа возможных методов перевода, представлены планы Шэньяна по переводу слов китайского гида на русский язык в других городах Китая, чтобы активно способствовать восстановлению и развитию туристической индустрии Китая после эпидемии и способствовать культурным обменам между Китаем и Россией.

Библиографический список

1. Ягуфаров Р.А. Лексические лакуны китайского языка: переводческий аспект. *Евразийское научное объединение*. 2018; № 5-3: 144 – 146.
2. Сянюй Ч. О культурных лакунах в международной коммуникации на материалах русского и китайского языков. *Наука, образование и культура*. 2017; № 9 (24): 39 – 43.
3. Дамдинова Б.В., Самбуева О.В. Трудности перевода лексических лакун с китайского языка на русский. *Филология: научные исследования*. 2019; № 2: 104 – 110.
4. Хорошавина А.Г., Сулейманова А.А., Биккинина Л.А. Некоторые замечания о проблеме переводана русский язык заголовков китайских публицистических текстов. *Языки. Культуры. Перевод*. 2014; № 1: 282 – 291.
5. Оленин М.Ю., Мусалитина Е.А. Проблемы перевода лакун в русском и китайском языках. *Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований*. 2019: 316 – 319.
6. Сюэ Б. Национально-психологические и культурные лакуны в русском и китайском этносах и практики русско-китайского перевода. *Modern Humanities Success*. 2021; № 6: 76 – 80.
7. Ду С., Чулкина Н.Л. Научное содержание термина «лакуна» в российской и китайской теории перевода в сопоставительном аспекте. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 8: 147 – 149.
8. Чан С. О культурных лакунах в русском и китайском языках и способах их перевода. *Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода*. 2017; 238 – 247.
9. Чжан Ж. Китайский, русский: языковые лакуны. Этносы – языки – культуры – межкультурная коммуникация. 2015: 136 – 143.
10. Глазачева Н.Л. Модель лакунизации как составляющая теории перевода. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2006.

References

1. Yagufarov R.A. Leksicheskie lakuny kitajskogo yazyka: perevodcheskij aspekt. *Evrazijskoe nauchnoe ob`edinenie*. 2018; № 5-3: 144 – 146.
2. Syanyuj Ch. O kul'turnyh lakunah v mezhdunarodnoj kommunikacii na materialah russkogo i kitajskogo yazykov. *Nauka, obrazovanie i kul'tura*. 2017; № 9 (24): 39 – 43.
3. Damdinova B.V., Sambueva O.V. Trudnosti perevoda leksicheskih lakun s kitajskogo yazyka na russkij. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2019; № 2: 104 – 110.
4. Horoshavina A.G., Sulejmanova A.A., Bikkinina L.A. Nekotorye zamechaniya o probleme perevodana russkij yazyk zagolovkov kitajskih publicisticheskih tekstov. *Yazyki. Kul'tury. Perevod*. 2014; № 1: 282 – 291.
5. Olenin M.Yu., Musalitina E.A. Problemy perevoda lakun v russkom i kitajskom yazykah. *Molodezh' i nauka: aktual'nye problemy fundamental'nyh i prikladnyh issledovanij*. 2019: 316 – 319.
6. Syu`e B. Nacional'no-psihologicheskie i kul'turnye lakuny v russkom i kitajskom `etnosah i praktiki russko-kitajskogo perevoda. *Modern Humanities Success*. 2021; № 6: 76 – 80.
7. Du S., Chulkina N.L. Nauchnoe soderzhanie termina «lakuna» v rossijskoj i kitajskoj teorii perevoda v sopostavitel'nom aspekte. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 8: 147 – 149.
8. Chan S. O kul'turnyh lakunah v russkom i kitajskom yazykah i sposobah ih perevoda. *Funkcional'nye aspekty mezhkul'turnoj kommunikacii i problemy perevoda*. 2017; 238 – 247.
9. Chzhan Zh. Kitajskij, russkij: yazykovye lakuny. `Etnosy – yazyki – kul'tury – mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2015: 136 – 143.
10. Glazacheva N.L. Model' lakunizacii kak sostavlyayuschaya teorii perevoda. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-332-337

Grigorieva Yu.G., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: yulia.grigori@gmail.com*
Mets M., *senior teacher, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: maxapost@yandex.ru*

MODALITY TAUGHT AND APPLIED. PARTICULARITIES OF *COULD* REGARDED IN THE CONTEXT OF PUBLIC AND TECHNICAL DISCOURSE. The article deals with problems of usage, teaching and evolution of modality in English focussing mostly on a modal verb *could*. One focus is recommendations on its use in the fundamental grammar guides, and another – the features of actual usage, with special attention to technical descriptions. Those features are empirically observed in different contexts. Some evolutionary trends and usage particularities show themselves in public and scientific discourse but they may not be clearly reflected in the grammar guides, especially designed for students. To some extent, they may not be systemized in linguistic scientific works as well. An attempt was made to find and describe some tendencies connected with the current use of *could (could have)*. The most difficult teaching issues involved were highlighted, especially associated with teaching non-linguistic students, particularly of technical profile. Firm incorporation of *could* into technical description and discourse looks evident. It is used to denote probability and, actually, not only potential, but real ability, which may be empirically observed. Another interesting point, quite discernible even on the empirical level, is multiple variation of meanings of *could have* structure. The spectrum of its possible uses in different contexts seems to be far from reflected in the textbooks and even in the linguistic works.

Key words: **English teaching, functional grammar, modality, modals, can/ could (could have), discourse analysis, general technical English.**

Ю.Г. Григорьева*, канд. ист. наук, доц., Московский авиационный институт, г. Москва, E-mail: yugri.yulia@yandex.ru*
М.Е. Мец*, ст. преп., Московский авиационный институт, г. Москва, E-mail: maxapost@yandex.ru*

МОДАЛЬНОСТЬ: ПРЕПОДАВАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДАЛЬНОГО ГЛАГОЛА *COULD* В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВЕННОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются проблемы использования, преподавания и эволюции модальности в английском языке, в основном на примере модального глагола *could*. Одним из фокусов были рекомендации по его использованию в базовых руководствах по грамматике, а другим – особенности фактического использования, в том числе в технических описаниях. Эти особенности эмпирически наблюдаются в различных контекстах. Некоторые эволюционные тенденции и особенности использования четко проявляются в общественном и научном дискурсах, однако они не отражены системно в руководствах по грамматике для студентов. В какой-то степени они могут быть не систематизированы и в лингвистических научных работах. Была предпринята попытка найти и описать некоторые тенденции, связанные с современным использованием *could (could have)*. Рассмотрены также наиболее сложные моменты, связанные с преподаванием, особенно в рамках обучения студентов неязыкового профиля. Устойчивое включение *could* в технические описания и дискурс выглядит очевидным. *Could* используется и для обозначения вероятности, и, в действительности, не только потенциальной, но и реальной способности, что можно наблюдать эмпирически. Еще одной важной тенденцией, вполне заметной даже на эмпирическом уровне, является множественное варьирование значений структуры «*could have*». Приведен спектр возможных применений *could have* в разных контекстах, который, по-видимому, еще не нашел системного отражения в учебниках и даже в лингвистических работах.

Ключевые слова: **преподавание английского языка, прикладная грамматика, модальность, модальные глаголы, *could (could have)*, анализ дискурса, общетехнический английский.**

1. Materials and Methods. Modality in English is not purely a theoretical and linguistic phenomenon, but also an applied one. It is noteworthy that the interpretations of modal structures sometimes become a challenge not only for the students or "users" of the language, but also for a professional philologist. The known Russian linguist A.L. Pumpyansky (А.Л. Пумпянский) in his work *Reading and Translating English Scientific and Technical Literature* draws attention to the need "to conduct a systematic analysis of grammatical forms in various contexts, paying special attention to polysemantic forms" in the course of the educational process [1].

Methods of research of various grammar phenomena, including modals, underwent considerable, even drastic, evolution with the appearance of the first linguistic corpus (the 'Quirk Corpus') in the late 1950s-1960s. The development of linguistic corpora structure and use has been shown in many works, one of the latest – *Using corpora for English language teaching and learning* by Bas Aarts and Ellen Smith-Dennis [2]. As it was emphasized by them, the intention of Randolph Quirk – a founder of the first corpus, ' was "to compile a corpus of authentic spoken and written English language materials (the 'Quirk Corpus') with the aim of writing a comprehensive grammar of English". It was realized by creating famous guides of communicative grammar authored by Quirk, Greenbaum, Leech and Syartvik [3] that are still intensely used by scholars and teachers.

The linguistic corpora (the International Corpus of English – British component ('ICE-GB'), the Diachronic Corpus of Present-Day Spoken English (DCPSE), made from materials of the Quirk Corpus and ICE-GB, the International Corpus of English – Australian English ('ICE-AUS') and others, complemented with modern computer analysis programmes, allowed researchers to trace some important trends in grammar usage. Mostly it was based on counting frequencies of instances, while the appearance of diachronic corpora made it possible to discern some tendencies over several decades' time.

With regard to modality, some interesting phenomena were revealed. They were thoroughly analysed in a whole of insightful works such as by F. Palmer [4], M. Krug [5], N. Smith [6], G. Leech (in co-authorship with Marianne Hundt, Christian Mair, & Nicholas Smith) [7-10], J. Close & B.Aarts [11], J.Bowie, S.Wallis, B.Aarts [12], P.Collins [13], S. Kranich [14], and others.

As it was concisely summarized by S. Kranich [14], "numerous corpus studies have firmly established that in recent English, most core modals (e.g. *must*) have been declining in frequency, while the semi-modals (e.g. *have to*) have been on the rise".

Such tendencies were discovered, based on the linguistic corpora data, in relation to *must*, *should*, *ought to*, *may* (Close & Aarts [11]; Collins [13]; Leech at.al. [9]; Huschová [14], etc.). But, as it was noticed, the particularities of their use in the written or oral speech may strongly correlate with the genre, the context, and even the grammar constructions they are associated with. (Bowie, Wallis, Aarts [12]; Kranich [14], etc.) It seems plausible to add, that much is contributed by the individual features of a speaker or text-writer and their individual styles. In addition, it seems possible to observe, drawing on conclusions of corpora analysis in the works mentioned above, that use of such modals as *may (might)* and *could* for epistemic possibility has been relatively stable over decades.

According to G. Leech, besides modals of obligation, all the core modals, namely, *will, would, can, could, may, might, shall, should, must, ought to, need(n't)* are declining, whereas semi-modals, or, as he puts it, "this new generation of modals", namely, *have to, be going to, want to, need to, (had) better, be supposed to, be to, be able, have got to* are used more and more frequently. G. Leech emphasizes that core modals "are not disappearing, they are still very frequent in the language, but nevertheless, this is a declining trend which has been going on for many years." He argues that Americans are avoiding the core modals more strongly than the British, and points out that this trend develops primarily in the spoken language. ("Current changes in English grammar in relation to society", the lecture in MGIMO University, Moscow, October 2013, https://www.youtube.com/watch?v=OtH5PpgkgJU)

Describing recent changes in English grammar G. Leech names four processes: grammaticalization, colloquialization, democratization, Americanization, and defines colloquialization as "a tendency for features of the conversational spoken language to infiltrate and spread in the written language" [7]. G. Leech singles out grammaticalization (the process of turning lexical material into grammatical), colloquialization (adapting written language towards spoken norms), Americanization (following the American lead, adopting American linguistic habits or conventions), and densification (packing more meaning into less space) as the four major processes.

According to N. Smith, Norman Fairclough is "perhaps the person most strongly associated with democratization and conversationalization of discourse" [15] Fairclough defines conversationalization as a "tendency towards a simulation of conversation in public interactions and texts" [16]. "Conversational discourse," he argues, "has been, and is being, projected from its primary domain into the public sphere" [17]. Nicholas Smith linked the phenomenon of colloquialization and the drift of modal verbs of obligation and necessity towards the semi-modals (*have to*, *have got to*): "I consider the connection between expressions of obligation/necessity and a growing trend in published written discourse towards informal and less hierarchical styles" [6].

A trend of expansion of the SECE – Standard Educated Colloquial/Informal English into all areas of language communication was noted by many researchers [18-21]. It covers both media and scientific discourse and brings with it new standards and norms that may go beyond conventional "textbook" patterns.

But student grammar guides, as a rule, give only "canonized" forms and meanings on the basis of the CLL (codified literary language). We can talk about a certain gap between the grammar norms denoted in most English textbooks and the "living" language used, among all, in scientific discourse. The importance of the problem is underpinned by the fact that the generally recognized purpose of English language learning is to prepare students of higher educational institutions to comprehend and practice written and oral speech on special and non-special topics. It especially concerns the students of technical profile. Staying, generally, at the intermediate level of learning, they often need special clarification on the multiuse of modality in practice. It may stretch beyond standards and patterns presented to them by the textbook on hand, even if it is of the upper intermediate or advanced level. On the one hand, this may be caused by the actual evolution of grammar norms towards the SECE, as a great tendency, revealed by the linguists. But, on the other hand, it not rarely may result from lack of summarization on the same subject, with referring rules and observations "scattered" over books.

Another major linguo-theoretical problem may be identified as discussion over polysemous or monosemous nature of the modals. It is mostly resolved nowadays in favour of the former. Thus, in the semantic analysis of *can* and *may* on the basis of three corpora: the million-word International Corpus of English – British English ('ICE-GB'), the parallel Australian English corpus ('ICE-AUS'), and a specially-assembled corpus of c.200000 words of American English ('C-US'), P.Collins supports the approach presented in the works of Palmer [4], Coates [22], Huddleston and Pullum et al. [23], Lyons [4] and others that regards "each of the modals as being polysemous, expressing two or more independent meanings (without necessarily claiming that all the meanings expressed by a particular modal are clearly distinct)" [13].

The scope and method of this article refer to the so called "anecdotal observation", with the result of finding instances not so massive compared with those derived from corpora but, nevertheless, vividly reflecting major trends. It is mostly focusing on *could/could have* as an especially conspicuous sample of modality widely used both in common and literary speech and vastly exemplifying an overlap of epistemic possibility (associated with confidence) and root possibility (associated with potentiality) named by some scholars as "merger" [14]. "Indistinct meanings" of *could* may be a real challenge in many cases, particularly for non-linguistic specialists.

Modern press reports, documentaries and publications of the popular science genre, as well as professional forums and blogs discussing the linguistic trends of today, were considered as the sources in this article. The methodological basis can be regarded as empirical study of samples of literary and colloquial speech, named by linguists as SECE (Standard Educated Colloquial/Informal English). As it was mentioned above, its penetration into oral and written professional discourse and documents of written nature is increasingly noticeable today. But many of such patterns are still not adequately reflected or depicted in the practical grammar guides. The article gives a lot of authentic examples taken from the living language, which can serve as a good help in teaching grammar not only for students of technical universities, but also for the students of linguistic profile.

2. Discussion and Results

2.1 Could + bare infinitive

As a modal unit that most clearly demonstrates challenges of interpretation and "mergers" mentioned above can be regarded a modal verb *could*. A person who uses English not only to get information but also in specific communication situations should be well aware that, in terms of probability and ability, *could* in modern English is usually, but not always, used in relation to the present and future, not the past, provided that there is no special context referring to the past events. This is often not being understood by non-native English students and speakers, particularly those whose major is not associated with humanities. Besides, distinctive meanings of probability, ability, potentiality are often not present, that is, any of these interpretation sometimes may be plausible, which can create much difficulty for understanding.

In one of his works G.A. Veikhman (Г.А.Вейхман) gives the following example [25]: *I ran fast and could catch the bus*. According to the experience of the authors of this article, if being asked to answer a question whether the person in the sentence managed to catch a bus or not, most of the non-native English students would be sure that he (or she) actually was able to get on the bus (equaling *could* in this situation to *was able* or *managed*). In real, as it is emphasized by G. Veikhman, in such a case *could* is normally interpreted that he/she had opportunity (potential) to commit an action – to catch the bus in this particular case, but for some reason this did not happen. In a similar way, a phrase *Tom could pass the examination, we all were sure of that* may be tricky for a student, as it does not mean that Tom succeeded in his exam but only shows confidence of the speakers in his potential to pass it [26: 298]. As A.S. Hornby explains in his famous book on grammar, on removing the second clause: *we all were sure of that*, i.e. after removing the clear context pointing at the past, a phrase *Tom could pass the examination* would express the subjunctive mood and, most probably, relate to Toms's chances in the present or the future. Such transformation of meanings needs, as the practice shows, special clarification to students, especially not involved in linguistic professional domain

The "scale of probability" conveyed by modal verbs was given by many authors, including L.G. Alexander, R. Cowan, G.A. Veikhman and others [27: 231]; [28: 297-305]; [25: 156]. Although, it may be noted that this scale somewhat diverges in presentations by different grammar authorities. For example, according to L.G. Alexander, it looks like this – for affirmative sentences in the order of growing probability: *might, may, ought to, should, could, must, will*. Semimodals (modal words) *have to* or *have (got) to* can be used to convey an "inferred probability". So, L.G. Alexander places *could* on the probability scale slightly higher than *should* and definitely higher than *might* and *may*. It gives the following order of statements based on the speaker's degree of confidence (in diminutive order):

He is at home (= it's a certain fact, non-modal be) *He could be at home* (= doubtful possibility) *He should be at home* (= doubtful possibility) *He ought to be at home* (= doubtful possibility) *He may be at home* (= it's possible, but uncertain) *He might be at home* (= less certain than may). [27: 310]

It is reasonable to compare it with the excerpt from Michael Swan & Catherine Walter *Oxford English Grammar Course Advanced* [29]:

Let's hurry – the shop may still be open.

We may go to Japan this summer. (= 'There's a chance that we'll go')

Might and, could express a **smaller** probability. (bolded by the authors)

It might/could rain later, but I don't really think it will.

Variation of position of *could* on the "scale of probability" from a guide to a guide looks quite ordinary for a linguistics specialist but probably not so for students of English (who tend to ask for a "right" version). This may be regarded as some methodological problem of teaching.

L.G. Alexander clarifies that "because *should* and *ought to* also express obligation they can be ambiguous, so are not used as much as *may*/*might/could* to express possibility" [27: 231].

It is noteworthy that, in order to avoid possible confusions of such a kind, many good English textbooks just reduce possibility/probability aspect to *may*/*might/could,* even those designed for the students of intermediate or advanced level. Thus, a prerequisite can be created for further misunderstanding in real life situations in case that other modals are involved to express probability or possibility. Hypothetically, a specialist may suffer from such a "knowledge gap" while working with real machines and data. If, for example, instead of a warning about electricity *It might be on; It may be on* or *It could be on* [29: 194] someone would carelessly tell him, meaning likelihood, that *It should be on*. The use of *should* to convey probability happens not so rarely in real discourse and/or colloquial speech, and it can easily be established empirically (See, for example: "The British Airways breach in 2018 should have been a wake-up call and passenger confidence is likely to be at an all-time low after this" – *EasyJet has admitted that a "highly sophisticated cyber-attack" has affected approximately nine million customers.* Jane Wakefield, technology reporter, 19 May 2020 https://www.bbc.com/news/technology-52722626).

Another important, but frequently disregarded, issue of teaching and research is the role of intonation. It is usually not considered in detail, but, generally speaking, sometimes "intonation matters". For example, L.G. Alexander notes that in exclamations such as *It 'can't be true, You 'can't' mean it, You must be mistaken*, the modal verb is pronounced with a special stress that strengthens the main meaning. However, as it was noticed, the stress on the modal verb can also be used "to increase doubt" in oral speech. In particular, the intonation stress on *could* tends to reduce, rather than increase, the level of confidence on the part of the speaker: "He *could* be at home (but I strongly doubt this)" [30: 155].

Peculiarities of *could* may be seen in many ways. Let us give some examples of the use of *could possibly* and *could well* in the modern media. First, let us give examples which are easy to understand because of the unequivocal context: He didn't think for a second that he *could possibly* lose it but … (about George Cameron perception of the UK 2016 referendum on leaving the EU).

That might be lazy and complacent thinking, it *could well* be that we are still near the beginning of the story and the politics ahead is going to be even wilder and more extreme (BBC News, May 16, 2019).

There is no doubt that *could possibly* and *could well* here convey the epistemic *probability*, and *well* serves to strengthen it. But in the recent discourse it was also possible to come across another use of *could well* in a statement of socio-political kind: "They could well be in space" (about the placement of missiles and sensors in the outer space and transformation of space into a "war-fighting domain'" – Donald Trump's New Conference January 17, 2019). Without clear understanding of the situation of the time, it is completely impossible to discern the sense of *could well* here: is it about some belief that they are already placed there or is it about the potential usage of such weapons (i.e. is it about epistemic or root possibility (associated with ability and potential)? It is noteworthy that the placement was impossible at the time due to the effective international agreements. But, it is obvious that the gist of this utterance is absolutely unclear based only on grammar rules.

This somehow contradicts a well-known authoritative grammar guide – Collins Cobuild English Grammar, saying that *can* and *could* are not proper to be used to describe particular ability in the future. (*be able to* is recommended) [31: 333].

It is possible to empirically trace a very common trend in modern scientific and technical discourse and descriptions to use *could* in association with *strong* rather than tentative and weakened ability or potential in the future or present. For example, in an article about the future technical capabilities of a hybrid environment-friendly

aircraft (a joint project of Airbus and Rolls-Royce), *could* is used to describe definite plans and characteristics, and the aspect of probability is practically out of the question:

These greener, quieter jets could be soaring the skies by 2025. Like their automotive counterparts, hybrid aircraft could be a bridge to large all-electric jets…. Fuel costs could be cut by 15 percent… The demonstrator project, which could be ready for service adoption by 2025, is being co-funded by Clean Sky 2, the current phase of the EU's eco-aeronautics research programme. (www.euronews.com/2018/07/20)

Theoretically, this use of *could* may be attributed to the subjunctive mood: such results would be achieved if the project were implemented in full. But the article is not about any barriers to realization. Here the meaning of *could* is very close to *will be*, *will be able to* or *will be capable of*. Linking to the specific dates is highlighting this feature.

Let us take another example from the BBC news science-environment article about a new technology which also is indicative: Space junk could be tackled by housekeeping spacecraft [32].

In the given context this actually means that space junk *can* be collected by a "cleaner" ship, which is already developed. So, it refers to the actual, not tentative, capabilities of the space vehicle which is already built.

Similarly, in the BBC article about the latest oceanic ships, *could* also is fully equivalent to *will be capable of* [33]:

"There are other such systems elsewhere in the world, as well, which plan to develop a cargo ship with rigid sails, this time a car carrier that could hold up to 2,000 vehicles."

The content of this article asserts that its title – *The ships that could change the seas forever,* may be righteously interpreted as: Ships that *can* or *will be able to* change the world forever. *Could* of course might be hypothetically regarded as a less rigorous, softened form of *can*, rendering the potential meaning, but the technical descriptions contained in the article clearly lay out present and future capabilities of the ships.

In the modern scientific and technical discourse and the press it is really possible to find plenty very similar examples of using *could*.

It may be concluded that a steady trend is visible to use *could* in scientific and technical descriptions to convey very certain ability in the present or in the future. (or, in other terms, the root, not epistemic possibility). It seems important that use of *could,* relating to certain ability, not only tentative hints on possible or reachable characteristics, can even be found in quite formal instructions and specifications. One of them is cited by a pilot blogger:

"… continuous use of autoflight system could lead to degradation of the pilot's ability to quickly recover the aircraft from the undesired state" – From the SAFO 2013 13002 FAA Safety Advisory Circular "Manual Flight Operations" [34].

But it should be noted that the purely 'probabilistic' aspect of using *could* does also exist in parallel. In the already mentioned well-known D. Bonami's textbook for students of technical specialties it is explained that a warning about possible 'on' status of electricity in the system can be rendered by the phrases: *It might be on*; *It may be on* or *It could be on* [35: 194].

Let us give one more example:

"One day, generating renewable energy could be as simple as flying a kite – but not just any kite" [36].

Is it possible to accurately translate this sentence without having further context at hand? Apparently, close but still somewhat different interpretations would be equally valid:

1) It may be possible that one day it will be as easy to produce renewable energy as to launch a kite.

2) There will come a day when generating renewable energy would be as easy as flying a kite.

It seems plausible to find some "compromise" version: It is quite possible that one day producing renewable energy will be as easy as flying a kite. But we cannot give exact interpretation without further information.

So, tentative possibility, confidence and actual ability or definite potential, with reference to the present or future time, may be conveyed by the same modal *could,* applied for different contexts. This phenomenon can be missed, misunderstood or underestimated by not native speakers and especially students.

Without additional context, it is sometimes very difficult to make out which meaning of *could* prevails (as it also happens with *may*/*might*): probability/possibility, confidence on the part of a speaker, or actual potential or ability independent of the speakers estimations.

It is possible to list some other particularities of use of *could with bare infinitive,* which may cause confusion for the students, especially of non-linguistic profile. As it was underlined by A.S. Hornby [26: 297] and other outstanding grammar pundits, *could with bare infinitive*, in the aspects of probability/possibility and specific ability, can be interpreted as the past tense form only as long as it is absolutely clear that the situation concerns the past events. Such cases include compound sentences and questions with very clear past-related context, like in: Could they rescue the cat on the roof? (*Could* is identical here to *did they manage to)* Possible answers in this case are, as it was pointed out by L. Alexander: 'No, they couldn't' or 'Yes, they managed to' [27: unit 11.12.2]. *Could* shouldn't be used for a positive answer, as it is usually used in the past ability context only for regular actions or skills in the past (i.e. general ability in the past), or to denote potential, not actual action.

Another exception, laid out in many (although not all!) grammar guides, which is often forgotten by the students, is that combination of *could* with verbs of perception, such as *could hear*, *could see*, etc., can be used both for general and specific ability in the past (for example in '*could* see regularly' and '*could* see once' *could* is equally applicable).

Besides, in such sentences as 'Outsider could become the Roman citizen after he served 25 years in the army' (BBC documentary Mary Beard's Ultimate Rome: Empire Without Limit) *could* may be regarded as equivalent to *was allowed*, i.e. implying permission aspect in the past.

These particularities of usage are given in meticulous grammar guides. But they may really stay unclear for foreign students of English, especially those whose would-be major is not linguistics. Moreover, as it was shown above, if address the actual technical discourse, certain trends may be observed of usage *could* instead of *(will) be able*, which seems quite rooted in the current technical narratives and even manuals. This usage is not laid out in the grammar guides and textbooks. This makes the matter of teaching even more complicated.

2.2 Could + perfect infinitive

As it was already emphasized, in contrast to the question "Could more people be saved?", which will be automatically interpreted by a native English speaker as a question about the present or the future unless a very clear reference to the past is available, the similar question about *Titanic* with a perfect infinitive "Could more people have been saved?" (J. Cameron's documentary *Titanic. Twenty years later*) will be automatically interpreted by a native English speaker as a question about the past. This is often misunderstood or forgotten by those who learn English as a foreign language. Apart from some occasional uses to express the perfective aspect in future, the use of perfect infinitive after the modal verb usually is an indication of reference to the past events or states. But it needs special repeated clarification the non-linguistiv students, who tend to especially confused on that.

It should be noted that some difficulties of interpretation also may arise when interpreting *could have* structures – i.e. structures consisting of *could+ perfect infinitive (have +V3)*. They are somewhat similar to those shown above with regard to *could+bare infinitive.*

Let us take as an example an authentic phrase from the documentary investigation of the causes of Titanic's death ('Weather that Changed the World: Sinking of the Titanic'):

"Temperature inversion could have created a mirage."

Without some additional context, it is hardly possible to fully understand what is meant: the hypothetical *probability* that the temperature inversion caused a mirage that led to the disorientation of the Titanic, the confidence that it happened so, or the assertion that temperature inversion is generally capable of creation that optical illusion (i.e. *ability* aspect). In the course of discussion, we gradually understand what the authors meant: a physical phenomenon of temperature inversion was to arise according to physical laws, and, so, it is here about the confidence that there actually was a mirage which really served as a cause of the colossal crash. The phenomenon of occasional "merger" of epistemic possibility, associated with confidence, and root possibility, associated with potential/ability, characteristic for *could,* is quite observable for *could have* too.

Let us give a number of other authentic examples with *could have* relating to the ability/possibility/probability in the past which may be considered indicative. They show a spectrum of meaning variations. But usually this range of *could have* meaning variations, covering ability/possibility/probability in the past, is not presented in detail on the "textbook canvas". It seems plausible to suggest that this spectrum, quite available in the discourse, cannot be found yet, in a rather systemic form, in the textbook patterns. The meanings, in these particular instances quite comprehensible from the surrounding context, are given in bold:

1) The replica /of the chariot / has been built with the materials that could have been used at that time. (***realized capability/ability in the past***) (documentary series *The Celts: Blood, Iron & Sacrifice*);

2) He was a man who could have done this job. (***realized ability/potential in the past***) (investigative series *Forbidden History – Iron Mask*);

3) Without this rhetoric it couldn't have happened. (***realized possibility/ability/potential in the past that had seemed unrealistic,*** *expressed with couldn't have*) (Donald Trump's news conference, June 12, 2018);

4) I couldn't have done that dirty job myself. (***realized ability/potential in the past,*** *expressed with couldn't have*) (feature film by Luke Besson *The Fifth Element*);

5) But how could he have been sure? (***realized ability/potential in the past that seemed and still seems unrealistic****)* (investigative series *Catching History's Criminals: The Forensics Story*);

6) It could have changed history. (But this did not happen.) (***not realized possibility/ability/potential in the past that had seemed realistic***) (documentary series *Forbidden history – Top Secret Nazi UFO*);

7) How could the structure meant to be iconic have collapsed? (about the collapse of the bridge in Miami in 2018). (***realized possibility in the past that seemed and still seems unrealistic***) (BBC News 2018/03/17);

8) Could the royal family have stepped in? (***possibility/ability/potential in the past in question, unrealized option***) (documentary series *Conspiracy* – about Edward VIII);

9) Could more people have been saved? (***ability/potential in the past in question, unrealized option***) (documentary *Titanic. Twenty years later*);

10) Could it have been a strategic mistake /to remove Edward VIII from power/? (***possibility/probability in the past in question, realized option)*** (documentary series *Conspiracy*);

11) Could it have been possible that prince fathered illegitimate child? (***possibility/probability in the past in question***) (investigative documentary series *Royal Murder Mysteries* – about "Prince Eddie");

12) I could have gone to a neighboring airport, but I didn't know whether conditions were any better elsewhere. (***not realized ability/potential in the past,*** *in this case due to a changed decision*) (Lessons every pilot must learn – the pilots' chat in the comments to https://www.youtube.com/watch?v=QaxYgHbPjss);

13) He could not figure out how it could have happened (about Admiral Kimmel) (BBC documentary Pearl Harbor: The Truth (2016) (***realized possibility in the past that seemed and still seems unrealistic***).

Let us break down the meanings presented in the citations above where *could have*/ *couldn't have* is used (corresponding instances' numbers are in brackets):

I. realized ability/potential in the past (1,2)

II. not realized ability/potential in the past (6)

III. realized possibility in the past that seemed and still seems unrealistic (7,13)

IV. realized ability/potential in the past that seemed and still seems unrealistic (5)

V. realized possibility/probability or ability/potential in the past, that is expressed with couldn't have (3,4)

VI. ability/potential in the past in question, unrealized action/option (8,9,12) – compare with I

VII. possibility/ probability in the past in question, realized action/option (10)

VIII. possibility/ probability in the past in question (11)

IX. not realized possibility in the past (8) – compare with III.

Meanings I, III, IV and VII deal with realized events/states. Typically, it is shown in the vast majority of textbooks that *could have*, in contrast to *could*, usually refer to the past – apart from *could* applied to general, not specific, past ability, or permission. More detailed possible meanings, like above, are not specified. The use of *could have* to convey the **realized** ability/potential or possibility (like in *The replica has been built with the materials that could have been used at that time. How could the structure meant to be iconic have collapsed? He could not figure out how it could have happened,* etc.) is not usually dwelled on in the grammar guides. But this appears to be quite common in the current discourse and, as it seems, should be especially noted to the students.

A bright example is provided by the story of the secret project *Bell* in Germany during WWII, told by one of experts in a historical documentary (about 'vertical take-off nuclear-powered jet supposedly developed by the Nazi', *Forbidden history – Top Secret Nazi UFO*). Uses of *could have* are denoted by figures:

They could have taken off (1) vertically before the war ended… It might have been possible to this aircraft to deliver the crushing bomb even to New York. Just imagine if those German craft could have reached (2) Moscow, London or New-York. What could have happened (3)?

In this story *could have* (1) means **realized** ability in the past; *could have* (2) – **not realized** ability/possibility in the past, *could have (3)* **hypothetical** possibility/potential which was not embodied.

So, in one paragraph we encounter several rather different meanings: of both realized and unrealized abilities, possibilities or options in the past, which are conveyed by the same construction – *could have*. The differences and nuances in interpretation are determined solely by the context.

According to "classic grammar instruction" the expert's comment about the Bell project would have been like that: If those German craft had been able to reach Moscow, London or New-York, what could have happened? But the speaker preferred relatively simpler and less formal pattern, an equivalent of which is still barely found in the textbook grammar guide.

The similar usage is observable in a statement: *It was hard to imagine that anyone could have survived*. (*Air Crash Investigation 2018 Avianca Flight 52 HD* Documentary English) Here it is implied that it was difficult to imagine but it happened – due to the new type of passenger seats installed in the aircraft. The commonly given grammar instruction tells to put it like that: some passengers were able /managed to survive. *Could have survived* in this sense looks informal. Nevertheless, such use of *could have* appears not untypical now, it is possible to find many of instances just by empirical observation method.

The majority of examples above, derived from the original media and documentary and feature films, are not fully covered by the exemplary patterns commonly presented in the grammar guides. Some SECE patterns even do not quite agree with the "formal grammar", outlaid in the textbooks.

It is noteworthy that *could have* (along with *might have*), is largely used to describe *ability/potential/possibility/probability in the past.* But, without more detailed context, it is often very difficult to make a clear distinction between those meanings. Besides, it may mean either unrealized or realized option. The use of *could have* for realized general or specific abilities or possibilities now seems quite typical in the SECE (Standard Educated Colloquial/Informal English). But, in contrast to non-realized ones, it is mostly omitted in explanations in the textbooks.

2.3 Some particulars of the use of negative forms

In the example 4 in the list above: *I couldn't have done that dirty job myself*, it is implied (which is unequivocal from the given context) that the job was done, although with the help of some other persons. It is somewhat in contradiction with the perception that *could not (couldn't) have* is generally used to negate – possibility, ability, state or committing an action in the past.

There are some particulars of the use of negative forms *could not* and *could not have,* which seems reasonable to put or stress in terms of teaching.

It may be observed that the full negative form *could not* can serve to convey denial of ability/potential relating to the present/future, but also, if rarely, possibility in the present/future. (We now skip quite known usages for negation and non-permission in the past). But in this case, which is seems quite rare, the intonation stress is required. For example, while commenting the future Brexit, the BBC reporter said that they (MPs) "could not pass the deal" with strong emphasis on *could*. It meant here that the scenario of not passing the bill on Brexit was quite realistic, and it actually happened some time later. (BBC Special Broadcasting 2019, March 14) But such meaning, entirely associated with intonation, still seems go unfixed in most grammar reviews.

Affirmative patterns with *might have*/*may have* /*could have* are most commonly used forms with regard to possibility in the past. But it is not always understood by the students that negative forms *couldn't have*/*could not have* are not inequivalent to *might not have* and *may not have* by meaning. The former usually serve to reject possibility, ability, state or committing an action in the past, the latter – to express doubt about it, or, as Alexander put it "it's possible, but uncertain".

But, according to some observations, in some cases *could not have* comes very close *to may not/ might not have.* There is so subtle distinction that it even raises doubt on the part of professionals. For example, whether the phrase *She could not have seen you,* can mean in some situation: *It is possible that she did not see you. She may /might not have seen you*? (to express "possible, but uncertain" thing)? Generally, *couldn't have*/*could not have* is predominantly used for negation. The discussion on that unfolded at the professional linguistic forum with participation of teachers-native speakers. Finally, participants agreed with the concept that correct interpretations would be as follows:

1. She couldn't have seen you. = It is **not** possible for her to have seen you

2. She could not have seen you. = It is **not** possible for her to have seen you

3. She COULD |not have seen you|. – when COULD is under intonation emphasis = It is **possible** that she did not see you.

It was noted that "the only difference between 2 and 3 is in the way they are pronounced, and it is very difficult to explain when we have to write, as opposed to speaking" (https://forum.wordreference.com/threads/couldnt-vs-could-not.2518632/ November 1, 2012).

We can find a close instance of use of *could not have* – to convey hypothetical possibility in the past and possibly not negation, in the story of a famous British XIXth century writer Wilkie Collins:

If I had heard footsteps behind me, I could not have turned round; if a means of escape had been miraculously provided for me, I could not have moved to take advantage of it. The whole life in me was, at that moment, concentrated in my eyes" [37].

Although, in this dramatic narrative, we also cannot surely identify exact meaning – denial of ability or possibility (Whether the man may not have taken the means of escape if they had ben miraculously provided to him or he would have been completely unable to do it, being "spellbound" by amazement and horror.)

To draw distinction with regard to the degree of certainty is also feasible. In the phrases about the present/future, such as *He couldn't be at home*, *couldn't* is more tentative than *can't* [27]. But, is it possible to always interpret it as more tentative in statements describing the past, for example such as, *He can't have left early. He can't have been working late // He couldn't have left early. He couldn't have been working late*. It seems that *can't have* and *couldn't have* bear in such cases practically the same meaning, i.e. deduction about total impossibility in the past. At the same time, *can't* and *can't have* "often suggests disbelief" [27].

Those nuances are far from being systemized to be quite clear to professionals, not to say about non-linguistic students, including those of the advanced level. Some questions may sharply arise for even English teachers, as they are really exposed to the necessity to share in practice exquisite handling of language particulars.

3. Conclusions

All the above demonstrate the thesis: "All facets of a language change over time – its phonology, morphology, syntax, and semantics, as well as the speech community's norms for appropriately using the language", as it was put by Shaligram Shukla and Jeff Connor-Linton. [38] The SECE (Standard Educated Colloquial/Informal English) imprints itself in the living discourse in science and media and gradually finds its way into more formal written texts. This evolution is not quite concurrently captured by standard rules and patterns given in the textbooks and is generally hard for systemization. Even more so, when it comes to teaching practical grammar. Teaching practical grammar to non-native English students whose major is connected with natural and technical sciences is a special challenge, as their incompetence in this field can bring, in some situations, misunderstandings fraught with serious practical consequences.

The considered 'living' examples clearly show that *could* in modern discourse, including even technical characteristics and instructions, can often be used not only to

express probability (along with *may* and *might*), but also to express actual, not tentative, capability or potential with regard to the present and future. This tendency seems evident even by empirical observation but is not formally captured in the linguistic discourse.

Could have is typically used to describe probability/possibility or ability in the past. Along with *could*, without more detailed context, it is often impossible to make a clear distinction between possibility/probability and ability/potential aspects ("merger" of meanings). It should be made clearer to the students so that they were more ready and dexterous to catch the gist from the accompanying context.

Combining theoretical and teaching perspectives in this article, it is possible to note that most students need to understand that, in the absence of another context, the use of *could* with bare infinitive, in terms of ability and possibility, is mostly about the future or present (as opposed to *could not* or *couldn't*, which are applied universally).

Besides, some curious instances of negative forms *could not* and *could not have* meant to convey *possibility,* which involve intonation stress, were regarded. They usually stay beyond the grammar guidelines for students.

The spectrum of authentic instances reflecting, in more detail, *could have* uses and meanings was offered. The noteworthy trend which can be traced in the modern discourse empirically is that *could have*, as it was shown with numerous examples, is now extensively used to denote not only *unrealized,* but also *realized* ability in the past, both general and specific. In contrast, the grammar guides are mostly focussing on its application for conveying probability in the past or non-realized options or actions. At the same time, it may be noted that the occasional use of this structure to emphasize the perfective aspect in the future stays generally beyond grammar guides covering.

The diversity of SECE forms and their transformation into grammar norms reflect constant evolution of the language, which sometimes does not fit in the framework of even the most authoritative grammar books. Evolution in the usage of modal verbs is the part of this constant change. It requires consideration of new trends and makes the tasks of adequate teaching even more difficult. And, on the other hand, it draws attention to the need for clarity and unambiguity in instructions and descriptions of technical nature, designed for those professional, who, being active "language users" in their profession, are not native speakers by their background.

Библиографический список

1. Пумпянский А.Л. *Чтение и перевод английской научной и технической литературы.* Москва: АН СССР, 1962.
2. Aarts B., Smith-Dennis E. Using corpora for English language teaching and learning. *Applying Linguistics. Language and the Impact Agenda.* London: Routledge, 2018.
3. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman, 1985.
4. Palmer F. *Modality and the English Modals*. London: Longman, 1990.
5. Krug M.G. *Emerging English Modals: A Corpus-based Study of Grammaticalization*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2000.
6. Smith N. Changes in the modals and semi-modals of strong obligation and epistemic necessity in recent British English. *Modality in Contemporary English*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, University of Leiscester www.researchgate, 2003: 241–267.
7. Leech G. Recent grammatical change in English: data, description, theory. Lancaster University, 2004. Available at: https://www.lancaster.ac.uk/fass/doc_library/linguistics/leechg/leech_2004.pdf
8. Leech G. Modality on the Move: The English Modal Auxiliaries 1961 – 1992. *Modality in Contemporary English*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2003: 223 – 240.
9. Leech G., Hundt M., Mair Ch., Smith N. *Change in Contemporary English: A Grammatical Study*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
10. Leech G. *Current changes in English grammar in relation to society", lecture in MGIMO University*. Moscow, 2013. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=OtH5PpgkgJU
11. Close J., Aarts B. Current change in the modal system of English. A case study of *must, have to* and *have got to*. In *English Historical Linguistics 2008*: Selected papers from the fifteenth International Conference on English Historical Linguistics (ICEHL 15). *The history of English verbal and nominal constructions.* Munich, 2008; Vol. I: 165 – 182. Available at: https://www.ucl.ac.uk/english-usage/projects/verb-phrase/CloseAarts_ICEHL15_paper.pdf
12. Bowie J., Wallis S., Aarts B. Contemporary change in modal usage in spoken British English: mapping the impact of "genre". *English Modality. Core, Periphery and Evidentiality.* 2014; Vol. 81. Available at: https://doi.org/10.1515/9783110286328
13. Collins P.C. *Can and may: Monosemy or polysemy?* 2011. Available at: https://www.researchgate.net/publication/37620354
14. Huschová P.H. Exploring modal verbs conveying possibility. *Academic Discourse and Interaction.* 2015; № 8 (2): 35 – 47.
15. Smith N. Conversationalization and democratization in a radio chat show: a grammar-led investigation. *Language Sciences*. 2020.
16. Fairclough N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research.* London: Routledge, 2003.
17. Fairclough N Discourse and social change. Cambridge: Polity Press, 1992.
18. Орлов Г.А. *Современная английская речь*: учебное пособие для вузов по специальности «Английский язык и литература». Москва: Высшая школа, 1991.
19. Brown C., Jute G. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
20. Quirk R. *Style and Communication in the English Language.* Published, 1982.
21. Foster K., Morris Ch. Listening Comprehension. Exploring Authentic Materials. Manchester, 1982.
22. Coates J. *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. London – Canberra: Croom Helm, 1983.
23. Huddleston R., Pullum G. et al. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
24. Lyons J. Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
25. Вейхман Г.А. *Новое в английской грамматике*: учебное пособие для лингвистических университетов, институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Астрель, 2009.
26. Хорнби А.С. *Конструкции и обороты английского языка*. Москва: Буклет. Переведен на русский язык. Oxford, 1992.
27. Alexander L.G. *Longman English Grammar*. Twentieth impression. New York, 2003.
28. Cowan R. The Teacher's Grammar of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
29. Swan M. Walter C. Oxford *English Grammar Course. Advanced.* Student's book with answers. Oxford: University Press, 2015.
30. Вейхман Г.А., Вейхман Г.А. *Современный английский. Новейший справочник по грамматике. Морфология.* Москва: Астрель, АСТ, 2010.
31. *Collins Cobuild English Grammar*. Moscow: Astrel-AST, 2006.
32. Palmer J. *Space junk could be tackled by housekeeping spacecraft*. 2011. Available at: https://www.bbc.com/news/science-environment-14405118
33. Baraniuk Ch. *The ships that could change the seas forever*. 2017. Available at: http://www.bbc.com/future/story/20170918-the-ships-that-could-change-the-seas-forever
34. Окань Д. *Замкнутый круг авиакатастроф* (блог). 2019. Available at: http://echo.msk.ru/blog/denokan/2424157-echo/
35. Бонами Д. *English for Technical Students*. Переведено на русский язык с оригинала Москва: Высшая школа, 1989.
36. Chow D. Enormous 'energy kite' promises a new way to harness wind power. *NBC News Tech and Science News.* 2018. Available at: https://www.euronews.com/2018/12/05/enormous-energy-kite-promises-new-way-harness-wind-power-ncna943451
37. *The Traveller's Story of a Terribly Strange Bed"*, in *30 Best British Short Stories*. Moscow: Eksmo, 2015.
38. Shukla Sh., Connor-Linton J. Language change. In Ralph Fasold and Jeff Connor-Linton (Eds.) *An Introduction to Language and Linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2013: 275 – 305.

References

1. Pumpyanskij A.L. *Chtenie i perevod anglijskoj nauchnoj i tehnicheskoj literatury.* Moskva: AN SSSR, 1962.
2. Aarts B., Smith-Dennis E. Using corpora for English language teaching and learning. *Applying Linguistics. Language and the Impact Agenda.* London: Routledge, 2018.
3. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman, 1985.
4. Palmer F. *Modality and the English Modals*. London: Longman, 1990.
5. Krug M.G. *Emerging English Modals: A Corpus-based Study of Grammaticalization*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2000.
6. Smith N. Changes in the modals and semi-modals of strong obligation and epistemic necessity in recent British English. *Modality in Contemporary English*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, University of Leiscester www.researchgate, 2003: 241-267.
7. Leech G. Recent grammatical change in English: data, description, theory. Lancaster University, 2004. Available at: https://www.lancaster.ac.uk/fass/doc_library/linguistics/leechg/leech_2004.pdf
8. Leech G. Modality on the Move: The English Modal Auxiliaries 1961 – 1992. *Modality in Contemporary English*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2003: 223 – 240.
9. Leech G., Hundt M., Mair Ch., Smith N. *Change in Contemporary English: A Grammatical Study*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
10. Leech G. *Current changes in English grammar in relation to society", lecture in MGIMO University*. Moscow, 2013. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=OtH5PpgkgJU
11. Close J., Aarts B. Current change in the modal system of English. A case study of *must, have to* and *have got to*. In *English Historical Linguistics 2008*: Selected papers from the fifteenth International Conference on English Historical Linguistics (ICEHL 15). *The history of English verbal and nominal constructions.* Munich, 2008; Vol. I: 165 – 182. Available at: https://www.ucl.ac.uk/english-usage/projects/verb-phrase/CloseAarts_ICEHL15_paper.pdf
12. Bowie J., Wallis S., Aarts B. Contemporary change in modal usage in spoken British English: mapping the impact of "genre". *English Modality. Core, Periphery and Evidentiality.* 2014; Vol. 81. Available at: https://doi.org/10.1515/9783110286328
13. Collins P.C. *Can and may: Monosemy or polysemy?* 2011. Available at: https://www.researchgate.net/publication/37620354
14. Huschová P.H. Exploring modal verbs conveying possibility. *Academic Discourse and Interaction.* 2015; № 8 (2): 35 – 47.

15. Smith N. Conversationalization and democratization in a radio chat show: a grammar-led investigation. *Language Sciences*. 2020.
16. Fairclough N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research.* London: Routledge, 2003.
17. Fairclough N Discourse and social change. Cambridge: Polity Press, 1992.
18. Orlov G.A. *Sovremennaya anglijskaya rech'*: uchebnoe posobie dlya vuzov po special'nosti «Anglijskij yazyk i literatura». Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
19. Brown C., Jute G. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
20. Quirk R. *Style and Communication in the English Language*. Published, 1982.
21. Foster K., Morris Ch. Listening Comprehension. Exploring Authentic Materials. Manchester, 1982.
22. Coates J. *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. London – Canberra: Croom Helm, 1983.
23. Huddleston R., Pullum G. et al. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
24. Lyons J. Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
25. Vejhman G.A. *Novoe v anglijskoj grammatike*: uchebnoe posobie dlya lingvisticheskih universitetov, institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: Astrel', 2009.
26. Hornbi A.S. *Konstrukcii i oboroty anglijskogo yazyka*. Moskva: Buklet. Pereveden na russkij yazyk. Oxford, 1992.
27. Alexander L.G. *Longman English Grammar*. Twentieth impression. New York, 2003.
28. Cowan R. The Teacher's Grammar of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
29. Swan M. Walter C. Oxford *English Grammar Course. Advanced*. Student's book with answers. Oxford: University Press, 2015.
30. Vejhman G.A., Vejhman G.A. *Sovremennyj anglijskij. Novejshij spravochnik po grammatike. Morfologiya.* Moskva: Astrel', AST, 2010.
31. *Collins Cobuild English Grammar*. Moscow: Astrel-AST, 2006.
32. Palmer J. *Space junk could be tackled by housekeeping spacecraft*. 2011. Available at: https://www.bbc.com/news/science-environment-14405118
33. Baraniuk Ch. *The ships that could change the seas forever*. 2017. Available at: http://www.bbc.com/future/story/20170918-the-ships-that-could-change-the-seas-forever
34. Okan' D. *Zamknutyj krug aviakatastrof* (blog). 2019. Available at: http://echo.msk.ru/blog/denokan/2424157-echo/
35. Bonami D. *English for Technical Students*. Perevedeno na russkij yazyk s originala Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
36. Chow D. Enormous 'energy kite' promises a new way to harness wind power. *NBC News Tech and Science News.* 2018. Available at: https://www.euronews.com/2018/12/05/enormous-energy-kite-promises-new-way-harness-wind-power-ncna943451
37. *The Traveller's Story of a Terribly Strange Bed"*, in *30 Best British Short Stories*. Moscow: Eksmo, 2015.
38. Shukla Sh., Connor-Linton J. Language change. In Ralph Fasold and Jeff Connor-Linton (Eds.) *An Introduction to Language and Linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2013: 275 – 305.

Статья поступила в редакцию 25.03.22

УДК 821.512.145 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-337-340

Zakirzyanov A.M., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Literary Criticism, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: alfat_zak@mail.ru*
Gabidullina F.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Elabuga Institute, Elabuga Branch of Kazan Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: farida-vip@mail.ru*
Zakirzyanova L.A.*, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: lutsia_zak@mail.ru*

THE QURANIC MOTIVES IN CONTEMPORARY TATAR DRAMA DATA ABOUT THE AUTHORS. The article studies the reflection of the Quranic motives in the contemporary Tatar drama. Turning to the study of the plays by T. Minnulin, Z. Khakim, G. Kayumov, R. Zaidulla and others, the author identifies directions of search in drama, defines the variety of themes and motives, and reveals the richness of applied artistic techniques and art tools. The analysis of the texts helps to reveal the characters' attitude to religion, the circulation nature of the Quranic motives and their connection with the main idea of the work. By synthesizing genres, relying on images, symbols, artistic details, the playwrights achieve an assessment of the actions and deeds of the characters, and on this basis they come to the disclosure of the main idea of the play. All of the above lets the researchers talk about the authors' ideological and aesthetic search and the possibility to define ways of developing drama in the future.

Key words: **Tatar drama, Islam values, motive, conflict, character, idea.**

А.М. Закирзянов*, д-р филол. наук, зав. отделом литературоведения Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: alfat_zak@mail.ru*
Ф.И. Габидуллина*, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга, E-mail: farida-vip@mail.ru*
Л.А. Закирзянова*, канд. псих. наук, доц., Институт психологии и образования Казанского федерального университета, г. Казань, E-mail: lutsia_zak@mail.ru*

КОРАНИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ДРАМАТУРГИИ

В статье исследуется отражение коранических мотивов в современной татарской драматургии. Обратившись к изучению пьес Т. Миннулина, З. Хакима, Г. Каюмова, Р. Зайдуллы и др., автор выявляет направления поисков в драматургии, определяет разнообразие тематики и мотивов, раскрывает богатство применяемых художественных приемов и изобразительных средств. Посредством анализа текстов раскрываются отношение героев к религии, природа распространения коранических мотивов и их связь с основной идеей произведения. Путем синтезирования жанров, опираясь на образы, символы, художественные детали, драматурги добиваются оценки действий и поступков героев, а на основе этого приходят и к раскрытию основной идеи пьесы. Все вышесказанное позволяет говорить об идейно-эстетических поисках авторов и о возможности определить пути развития драматургии в будущем.

Ключевые слова: **татарская драматургия, ценности ислама, мотив, конфликт, характер, идея.**

В конце XX века татарская драматургия вышла на рубежи новых поисков, которые характеризуются переплетением романтических и реалистических мотивов, использованием новых художественных приемов и изобразительных средств, ставя в центр внимания личность человека, его духовные переживания [1–10].

В татарской сценической литературе наряду с обращением к новым темам, мотивам и жанрам наблюдается возврат к традиционным приемам реализма и романтизма, активное использование модернистских и постмодернистских изобразительных средств [3, с. 12]. Одно из серьезных направлений поисков в драматургии связано с включением определенных религиозных и философских идей и воззрений в канву произведения, чтобы тем самым воссоздать целостное представление о национальной жизни татар. Авторы с целью отображения и в некоторой степени даже формирования татарского образа жизни и татарского национального характера обращаются к весьма сложным вопросам религиозного бытия. Вот некоторые из них: стремление жить по-новому и учение Корана; сокровенные чувства человека и философские размышления о вечном; удовольствия бренного мира и мост над адом Сират при переходе в вечность; религиозно-мифологические традиции и ментальные свойства татарского народа; образы пророков и предания о святых и т.п. Еще одна особенность заключается в том, что в одном и том же произведении они зачастую отображаются одновременно, будучи представленными в разных пластах. Успешные и плодотворные примеры того, как коранические мотивы, переплетаясь и взаимообогащая друг друга, служат раскрытию идейного содержания произведений, мы находим в пьесах Т. Миннуллина «Гөнаһсыз гөнаһлылар» («Невинные грешники», 1996; на сцене шла под названием «Любовница»), «Саташу», («Одержимый», 2001), «Мулла» («Священнослужитель», 2006), Г. Каюмова «Сагынырсың әле син дә бер...» («Ты еще затоскуешь обо мне…», 2002), З. Хакима «Телсез күке», («Немая кукушка», 2003), И. Зайниева «Суган чәчәге» («Полевой цветок», 2007), Р. Зайдуллы «Үлеп яратты» («Любовь бессмертная», 2010) и др. Изучение отдельных произведений названных авторов под углом зрения темы данной статьи помогает понять суть

художественно-эстетических поисков, идущих в татарской сценической литературе, выявить те приемы и изобразительные средства, к которым обращались авторы с целью воссоздания картины национального мира, и понять, в чем их особенности. Целью настоящего исследования является выявление особенностей преломления мотивов Корана и их роли в формировании основной идеи произведений современной драматургии. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: определение места мотивов Корана и их функционирования в современной татарской драматургии; выявление социокультурных условий, приводящих к определенным изменениям традиционных исламских ценностей; выявление связи мотивов Корана с позицией автора и основной идеей произведения; раскрытие связи национальных особенностей с религиозно-философскими воззрениями, содержащимися в пьесах.

Настоящее исследование представляется актуальным ввиду того, что, во-первых, анализ современной татарской драматургии в аспекте отражения в ней мотивов Корана позволяет определить направление художественных поисков, во-вторых, выявить продолжения традиций, новых приемов и изобразительных средств, в-третьих, рассмотреть идейно-эстетические особенности произведений и национальной идентичности художественных образов.

Научная новизна настоящего исследования определяется изучением пьес современных татарских авторов в аспекте отражения мотивов Корана в связи с художественным мышлением автора, жанром пьес и основной идеей произведений.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в курсах по истории и теории национальной литературы, на спецкурсах и семинарах по современной драматургии. Теоретическая значимость работы заключается в конкретизации знаний о смене ориентиров в современной драматургии, а также в корректировке литературоведческих знаний о татарской драматургии и национальных литератур в целом.

Основываясь на положениях герменевтики, посредством интерпретации литературных текстов раскрываются их внутренние свойства, определяются признаки и особенности художественного мышления, а также позиция автора. При этом нами были использованы системно-структурный и комплексный методы, позволяющие более полно отразить особенности коранических мотивов в рассматриваемых произведениях.

Татарская литература на протяжении веков, отвечая духовным запросам народа, отображала его образ жизни, национальные черты, насущные чаяния и стремления. Когда наши древние предки на стыке IX–X веков приняли религию ислама, то и писатели стали отображать жизнь человека исходя из канонов ислама, опираясь на общие философские и эстетические принципы [7, с. 127]. Именно они и стали основными качествами, определяющими бытие человека от рождения и до смерти. Мы видим, что многочисленные сюжеты, темы и мотивы, художественные детали, образы и символы заимствованы из священной Книги мусульман, из религиозных обрядов и обычаев, религиозной мифологии. В произведениях художественной литературы человек и окружающая его среда, отображаемые во взаимосвязи с религиозными взглядами, призывали читателя жить осознанно и осмысленно, по нравственным канонам, помогали взращивать в душе семена добра, милосердия и красоты, формируя истинно верующего человека. С принятием ислама литераторы, как правило, свои произведения начинали с восхваления Аллаха, пророка Мухаммада (с.г.в.). Татарская литература периода досоветской эпохи развивалась в трех тесно взаимосвязанных направлениях: религиозно-нравственном, суфийском, светском. Хотя они и отличались по своим целям и творческим принципам, их общую основу составляла опора на Коран. Сутью этого единства является философия учения ат-Таухид, то есть признание Аллаха Всевышнего как единого и вездесущего. В советскую эпоху партийная идеология стремилась вытравить из литературы религиозные мотивы, образы, а также связи с Востоком и, следует отметить, во многом преуспела в этом деле. Однако татарская литература всегда бережно относилась к сохранению нравственных ценностей, поэтому в самых лучших произведениях нашли отражение и идеи, отстаиваемые в Коране.

Переворот в общественном сознании в конце XX века вновь вызвал интерес к религии и вопросам о значении религиозных и духовных ценностей в человеческом бытии. В художественной литературе это нашло наиболее полное отражение. С одной стороны, возвращение к читателю ранее изъятых произведений с религиозным содержанием позволило восстановить историю литературы во всей целостности, с другой стороны, современные литераторы также приходят к отображению разных граней бытия человека, серьезных и важных вопросов прошлого и настоящего, преломляя их сквозь призму нравственных ценностей ислама [1, с. 367]. Татарскую литературу, в том числе и драматургию конца XX – начала XXI вв., нельзя рассматривать в отрыве от религиозных нравственных канонов.

Произведения современной драматургии, пронизанные религиозным содержанием, отличаются в первую очередь стремлением раскрыть философию бытия. Нашедшие в них отражение серьезные нравственные и философские, социальные и общественные проблемы современности никого не оставляют равнодушным. Признанный драматург Т. Миннуллин в одной из своих статей написал: “Для меня священная книга – Коран. Себя я считаю правоверным мусульманином, воспитанным в мусульманских традициях, и желаю, чтобы и мой ребенок, и мои внуки были продолжателями этой традиции” [9, с. 273]. Поэтому в его пьесах, написанных на стыке двух веков, сложные вопросы бытия рассматриваются сквозь призму исламского вероучения. Пьесы Т. Миннуллина отличаются художественной отточенностью, новизной и смелостью авторских взглядов, зачастую неожиданным разрешением, вовлечением читателя и зрителя в диалог с автором. В драме «Невинные грешники» понятие греха рассматривается в тесной связи с возвращением человека к своей исконной сути – обращением к религиозному учению. Деяния и поступки героя, оцениваемые на основе религиозно-нравственных ценностей, нашедших отражение в священной Книге, позволяют читателю и зрителю также прийти к собственным выводам. В центре пьесы лежат вопросы, связанные с совместным проживанием любящих друг друга мужчины и женщины, не соединенных узами брака и не скрепивших свой союз обрядом никаха. Т. Миннуллин, конечно же, посредством этого явления перед читателем и зрителем ставит чрезвычайно важные и серьезные вопросы. Герои произведения, оказавшись между двумя полярно окрашенными границами – любви и ненависти, греха и расплаты, естественного желания и ответственности, ищут ответ на животрепещущие вопросы. Символом того, что человеку (женщине) удалось победить свои слабости, стать верующим и ступить на путь истинного духовного бытия, можно считать тот факт, как героиня пьесы Аниса над дверью устанавливает шамаиль с молитвой «Аятуль-курси». В ходе развития событий в пьесе постоянно идет поиск ответа на вопрос: «Грешно ли любить?», где автор последовательно подводит читателя и зрителя к главной идее: какими бы прекрасными и верными ни казались, на первый взгляд, те или иные действия и поступки, они не в силах служить оправданием греха, бытию по религиозным канонам нет альтернативы. Человек все равно через поиски и обретение самого себя приходит к вере в Создателя и Творца Аллаха Всевышнего.

Т. Миннуллин, почти всю жизнь посвятивший духовному миру и душевным переживаниям человека, отображая их бесконечное разнообразие и полноту средствами художественной литературы, пишет: «Душе нужна опора. Ведь человеку дано не только брюхо, но и душа. (...) В жизни человека часто случаются моменты, когда он остается один на один с самим собой, со своей совестью. Даже те, кто громогласно кричал, что Бога нет, умирая, взывают к нему!» [8, с. 97]. В драматическом рассказе «Бред» (2001) дается история 25-летней девушки, получившей юридическое образование, но все еще не нашедшей себя в этой жизни. Весь свой праведный гнев автор направляет в адрес системы, социальных условий, вынуждающих людей пойти на крайний шаг – к отказу от собственных родителей, глубокой душевной болью отзываются в нем происходящие в обществе перемены, которые не учитывают, а по сути, зачеркивают прошлый опыт, исконный образ жизни наших предков. Вместе с тем автор ищет ответ на вопрос: «Кто и как поможет таким, как Гузель, из “потерянного поколения?» Мастерство драматурга проявилось в том, что, не ввергая читателя в бурные дискуссии о религии, но всем ходом развития событий он показывает, что на самом краю отчаяния человек ищет спасения у Аллаха, обращаясь к нему как к последней инстанции. После смерти родителей Гузель ищет приюта у своей бабушки, которая проводит дни в служении Всевышнему Творцу, молясь о возвращении внучки к истинной вере. И только там, припав к родному плечу, она находит успокоение своему уставшему телу и израненной душе.

С весьма своеобразным типом молодого героя, махнувшего рукой на законы морали и споткнувшегося при вступлении в большую жизнь, мы встречаемся в психологической драме Г. Каюмова «Ты еще затоскуешь обо мне…» (2002). В центре событий, построенных на зеркальной композиции, судьба Гульсины и Карима. Автор ищет новые пути и средства раскрытия противоречий жизни, связывая свои художественно-эстетические воззрения с нравственными и социальными проблемами современности. Душевная эволюция Гульсины происходит вследствие жизненных противоречий и всевозможных коллизий. Социально-психологический тип, представленный в образе Гульсины, оценивается по-разному, вернее, здесь сливаются воедино жалость и тревога, гнев и обвинение вкупе с желанием понять происходящее. Наличие в пьесе двух временных пластов, когда в процессе беседы с психологом Гульсина как будто окидывает мысленным взором последние два года своей жизни, помогает читателю и зрителю глубже понять психологию героя. Духовное преображение молодой женщины не находит отражения в конкретных действиях и поступках, однако сейчас ей не грозит возврат к прежней жизни, пустой и никчемной, как у Саймы и Альберта, она уже не станет заложницей красивой жизни, денег и тряпок.

Образ Карима играет ключевую роль в отображении художественно-эстетических взглядов драматурга. Для читателя же привлекателен накал страстей, продиктованных противоречиями между красотой, духовным богатством человеческой души и дикими нравами современности. Да и сам герой не принадлежит к обычным типам. С одной стороны, эта личность тонкой организацией души и лирико-философским мировоззрением кажется жалкой, замкнувшейся в своем мирке и оторванной от окружающей жизни. Но, с другой стороны, его кротость и терпение вызывают восхищение, а его стремление к душевному спокойствию, вера в силу красоты и желание жить по ее канонам рождают уважение. В тяге героя к миру искусства, когда он всеми фибрами души желает быть выше мелочного, однообразного и суетливого существования, угадывается свойственная мелодраме романтическая приподнятость. В целом сочетание в пьесе разножанровых элементов способствует появлению своеобразного авторского стиля.

Опираясь на самые прекрасные традиции литературы начала XX столетия, в современной драматургии судьба человека изображается в неразрывной свя-

зи с судьбой нации, зачастую выступая в качестве главной идеи произведения. Среди проблем, поднимаемых литераторами в связи с судьбой нации, особого внимания заслуживает вопрос о справедливом обществе. Как известно, справедливость – одно из важнейших понятий в мусульманской культуре. Среди множества серьезных вопросов, поднятых в драме З. Хакима «Немая кукушка» (2003), понятие справедливости раскрывается как нравственная ценность, как важнейшее качество, определяющее суть человеческой личности. События, связанные с офицером НКВД – верным стражем системы Зиминым, в пьесе составляют отдельный пласт. В его лице мы встречаемся с бесчеловечной сущностью тоталитарного общества. Любым способом – притворной лестью, обманом, запугиванием – Зимин привык добиваться желаемого. Ему не понять, почему Зариф и Зиятдин действуют заодно, защищая и оберегая друг друга. Тоталитарная система не в силах противодействовать сближению, дружбе и даже породнению двух татарских парней, которых объединяет любовь к общей родной земле, своему народу, его задушевным мелодиям и песням. В дружбе двух представителей одной нации видя угрозу системе, Зимин пытается бороться против них крайне несправедливыми способами. А Зариф, уже переживший на своем жизненном пути много горя и угнетения, изображен как великий гуманист. В Коране в суре «Пчелы» сказано: «И если вы наказываете, то наказывайте подобным тому, чем вы были наказаны. А если терпите, то это –лучшее для терпеливых» [6,16: 126, с. 189]. Старик, долгие годы всеми фибрами души противостоявший тирании, не хранит чувства ненависти и зла против людей, подвергавших его суровым испытаниям, он их прощает.

Человеческая личность является самой большой ценностью, а убийство безвинного человека – один из самых больших грехов. Душа убийцы не может обрести покоя ни в этом мире, ни в мире вечном. Говоря о многообразии проявлений философии жизни и смерти, мы могли бы сослаться на многочисленные примеры. В содержании произведений, нацеленных на идейное начало, авторы пытаются найти Истину жизни. Драма молодого драматурга И. Зайниева «Полевой цветок» (2007) базируется на полемике вокруг вопросов о смысле жизни или о том, что означает счастье. Хотя в пьесе посредством вопросов литературы и искусства поднимаются различные серьезные проблемы бытия, двум из них уделяется особое внимание. Первая – это сложные противоречивые отношения между работниками театрального коллектива: писателями-драматургами, режиссерами, артистами, и, как следствие, влияние этих отношений на судьбы отдельных людей; вторая – раскрытие смысла бытия, личной жизни, устремлений и чаяний задействованных в мире искусства творческих личностей. Местами эти проблемы объединяются и наталкивают нас на размышления относительно истинных и ложных ценностей, стремления к истине, лицемерия и т.д. Основную часть событий и явлений составляют коллизии, связанные с судьбой героев. Драматург Султан Кадирхурматов, всю свою жизнь занятый собой и своими интересами, остававшийся равнодушным к участи других, в том числе жены Ландыш, сестренки Галии, своих детей, приходит к тому, что устрашается перед лицом Истины. Та сцена, когда он становится свидетелем того, как его сын Джаудат, захватив с собой револьвер, выходит из дома – и вслед за тем слышится оглушительный выстрел в саду, служит указанием к тому, что все построенное главным героем Султаном в жизни, так же, как его философия, рушится в один миг.

В Коране в суре «Семейство `Имрана» есть такие строки: «И никак не считай тех, которые убиты на пути Аллаха, мертвыми. Нет, живые! Они у своего Господа получают удел» [6, 3:163, с. 50]. В этой жизни одно из самых благородных дел – это радение о судьбе своей нации, разделяя вместе с ней все тяготы, размышляя о её настоящем и будущем, оставаться бдительным и не забывать горьких уроков прошлого. Ярким примером тому может служить драма Р. Зайдуллы «Любовь бессмертная» (2010). Драматург обращается к личности выдающейся татарской женщины, занимающей особое место в истории образования и религиозного просвещения татарского народа. Мухлиса Буби – основательница и первая заведующая школы для девочек в селе Иж-Буби, первая женщина – судья-кази в истории Духовного управления мусульман Центральной России. Как пишет Н. Игламов, «Зайдулла сумел показать, что человек, чья вера (иман) сильна и крепка, способен стойко вынести любые испытания и не сломаться даже перед лицом самой смерти» [5, с. 7]. В пьесе она в первую очередь раскрывается как настоящий человек, ценящий и ставящий превыше всего свою духовную свободу, как женщина, сильная своей верой (иман) и своим образом жизни, согласующимся с требованиями Корана. Источником крепости её духовной силы служит любовь – к Аллаху Всевышнему, к родителям, детям и родственникам, к своей нации, к людям, в целом к жизни. «Я этот мир полюбила безмерно и до конца» [4, с. 153], – говорит Мухлиса Буби. В её глубокомысленных словах, четких действиях и поступках проявляется истинная вера во Всевышнего, а мысли и взгляды, обогащенные хадисами – изречениями пророка Мухаммада (с.г.в.), отличаются глубиной и мудростью. В эстетическом плане Мухлиса – страдающая личность и ее душевное состояние зритель воспринимает как собственное. Единственно возможным путем сохранения татар как нации Мухлиса Буби считает правильное воспитание каждого поколения, обеспечивая условия для образования и просвещения, развивая тягу к культуре и формируя личность с крепкой верой. И всю жизнь она служит этой идее.

Одна из самых важных ценностей, отстаиваемых в Коране, – это признание человека свободным, вместе с тем предоставление возможности религиозной свободы. Как сказано в суре «Корова», «нет принуждения в религии. (...) Кто не верует в идолопоклонство и верует в Аллаха, тот ухватился за надужную опору, для которой нет сокрушения» [6, 2:257, с. 31]. Вера и поклонение Аллаху имеют смысл и ценность только в том случае, если они искренни и чистосердечны. Только отстаивая личную свободу, крепнет истинная Вера (Иман) человека. Этот чрезвычайно серьезный вопрос насквозь пронизывает всю трагическую судьбу татарского народа. Свидетельством тому служат многочисленные документы, сохранившие примеры насильственного крещения части татарского народа. Своеобразный путь обретения веры нашел отражение в драме Т. Миннуллина «Мулла» («Священнослужитель»). Драма привлекает внимание тем, что основывается на универсальном мифологическом сюжете и мотивах. В сюжетную канву произведения положено событие о том, как окончивший в городе медресе молодой парень по имени Асфандияр приезжает в село служить в качестве муллы, какие трудности претерпевает на пути возрождения веры у жителей села. Хотя в центре текста находится отображение реальной действительности, но автор в тесной связи с мифологическими представлениями раскрывает её в двух планах. В одном – судьба Асфандияра как бы отмечена чертами сходства с жизнью пророка Мухаммада, в другом же обретение героем своей личности через трудности и испытания также объясняется соответствием действий и поступков героя традиционным обрядам: испытание – инициация – обретение себя. В произведении это служит разрушению неправильных устоев жизни в обществе и в маленькой татарской деревне, являющейся его частью; вернее, способствует разрешению противоборства между двумя типами существования и образа жизни. Т. Миннуллин предлагает один вариант национального мифа. В основном содержании это сводится к усвоению уроков прошлого. В широком плане мы встречаемся с интертекстуальностью, связанной с религиозным мифом в поэтике текста. Опираясь на мифологему пророка Мухаммада как образца совершенства, в качестве главных элементов содержания автор выбирает такие его черты, как терпеливость и целеустремленность, и проводит испытание главного героя Асфандияра сквозь призму этих качеств. Ему противостоит вернувшийся в деревню из чужедальних краев Валиахмет. Когда-то его деда, служившего деревенским муллой, отправили на ссылку в Сибирь. Он вернулся, чтобы отомстить жителям деревни, по его собственному выражению, прочесть им «заупокойную» молитву.

В ходе событий Т. Миннуллин раскрывает причины того, почему современная деревня утрачивает свою исконную суть как источника и хранителя татарского духа: первая из них – деревенские жители отчуждаются от обычаев и обрядов предков, исчезает взаимная требовательность, ответственность за других, свойственные сельской общине. В понимании модели мира, построенной драматургом, особую роль занимает бинарная оппозиция вера (иман) – безверие, выведенная на первый план. Путем спасения деревни из этого трагического положения является только возвращение людей к вере и поклонение Аллаху. Слова Асфандияра, являясь выражением авторской позиции, выражают основную идею произведения и звучат как обращение к читателю и зрителю: «Аллах Всевышний! Не лишай детей человеческих своего благословения и милости! Очисти их погрязшие в грехе души! Заблудшим душам покажи прямой путь! Потерявшим веру помоги обрести веру! Наполни их душу состраданием и жалостью! Прости им прегрешения, сделай добрыми их помыслы и намерения! О мой Аллах,о мой Хода, о мой Тенгри!..» [10, с. 197]. Самое важное, «он силен своей духовностью и чувством собственного достоинства» [2] и находит общий язык с подрастающим поколением мальчишек и девчонок, приводит их в дом Аллаха. В конце произведения возглашение азана с минарета мечети учеником Асфандияра Ильдаром – это намек на то, что взгляды муллы одержали верх, а жители деревни встали на путь истинной веры.

Изучив драматические произведения в аспекте отражения в них коранических мотивов, мы пришли к следующему выводу: во-первых, опираясь на традиции татарской литературы, в современной драматургии значительное место занимают нравственные ценности, содержащиеся в учении Корана; во-вторых, в современных пьесах наблюдается некоторая трансформация образа служителя культа по сравнению с тем же образом дореволюционного времени; в-третьих, коранические мотивы, являющиеся основополагающими духовными скрепами, способствуют раскрытию главной идеи пьес, донесению тем или иным автором нравственных убеждений до читателя и зрителя; вступая с ними в незримый полемический диалог, тем самым добиваясь желаемого результата; в-четвертых, все произведения объединены основной мыслью неразрывного единства человеческой жизни с религиозно-философскими взглядами и исламским учением; в-пятых, как на протяжении веков религия ислама служила своеобразным оберегом татарского народа, сохраняя его в качестве этноса, так и в современных пьесах религия служит как бы отражением одной из граней национального бытия, способствуя раскрытию героя именно в этой плоскости национальной идентичности.

Таким образом, поставленная цель по выявлению особенностей преломления мотивов Корана и их роли в формировании основной идеи произведений в современной драматургии успешна решена. В работе мы рассмотрели только отдельные аспекты наличия коранических мотивов в произведениях современной драматургии. Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению поэтики жанра, композиции, системы образов и изобразительских средств в плоскости религиозного контекста, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Библиографический список

1. Ахмадуллин А.Г. *Татарская драматургия: история и проблематика*. Казань, 2012.
2. Гареева Н. Восемь аншлагов в Москве. *Татарский мир*. 2013; № 2: 13.
3. Загидуллина Д.Ф. Татарская литература и национальный театр: одна дорога на двоих. *Театр XXI века и вызовы времени:* материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию татарского театра. Казань, 2016.
4. Зәйдулла Р.Р. *"Саташкан сандугач" һәм башка пьесалар*. Казань, 2012.
5. Игъламов Н.Р Әкрен генә җил исә... *Зәйдулла Р.Р. "Саташкан сандугач" һәм башка пьесалар*. Казань, 2012.
6. *Коран.* Перевод И.Ю. Крачковского. Ростов-на-Дону, 1990.
7. Миннегулов Х.Ю. *Тюрко-татарская словесность в контексте межлитературных связей*. Казань, 2017.
8. Миңнуллин Т. Туган тел нигә кирәк? *Утырып уйлар уйладым. Көндәлекләр*. Казань, 1997.
9. Миңнуллин Т. Кыйбла кайсы якта? *Утырып уйлар уйладым. Көндәлекләр*. Казань, 1997.
10. Миңнуллин Т. Мулла *Туфан Миңнуллин. Пьесалар*. Казан, 2010.

References

1. Ahmadullin A.G. *Tatarskaya dramaturgiya: istoriya i problematika*. Kazan', 2012.
2. Gareeva N. Vosem' anshlagov v Moskve. *Tatarskij mir*. 2013; № 2: 13.
3. Zagidullina D.F. Tatarskaya literatura i nacional'nyj teatr: odna doroga na dvoih. *Teatr XXI veka i vyzovy vremeni:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 110-letiyu tatarskogo teatra. Kazan', 2016.
4. Zəjdulla R.R. *«Satashkan sandugach» həm bashka p'esalar*. Kazan', 2012.
5. Ig`lamov N.R Əkren genə ǯil isə... *Zəjdulla R.R. «Satashkan sandugach» həm bashka p'esalar*. Kazan', 2012.
6. *Koran*. Perevod I.Yu. Krachkovskogo. Rostov-na-Donu, 1990.
7. Minnegulov H.Yu. *Tyurko-tatarskaya slovesnost' v kontekste mezhliteraturnyh svyazej*. Kazan', 2017.
8. Miңnullin T. Tugan tel nigə kirək? *Utyryp ujlar ujladym. Kəndələklər*. Kazan', 1997.
9. Miңnullin T. Kyjbla kajsy yakta? *Utyryp ujlar ujladym. Kəndələklər*. Kazan', 1997.
10. Miңnullin T. Mulla *Tufan Miңnullin. P'esalar*. Kazan, 2010.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-340-342

Kadilina O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Kutafin Moscow State Law University (Moscow, Russia)*

THE ROLE OF ANALOGY IN VERBALIZING THE REALITIES OF THE OBJECTIVE WORLD. The purpose of the study is to describe the role of analogy in the creation of derivative nominative units in language and speech against the background of modern trends in verbalization of realities of the surrounding reality. To study the role of analogy in verbalization of realities of the reality, the abstraction method and the descriptive-analytical method are used. The article defines factors influencing the use of analogies: the creation of a name for a new concept in accordance with a known word-formation model, the proposal of an expressive name for an existing name of a known reality in a specific speech situation. Depending on the nominative intention and the corresponding sample models, the types of applicable analogies are determined: proper nominative, associative, expressive, situational-compensatory, nominative-adaptive.

Key words: **analogy, word-formation model, derived nominative unit, onomasiological category, onomasiological structure, onomasiological basis, onomasiological feature.**

О.А. Кадилина*, канд. филол. наук, ст. преп., МГЮА имени Кутафина, г. Москва*

РОЛЬ АНАЛОГИИ В ВЕРБАЛИЗАЦИИ РЕАЛИЙ ОБЪЕКТИВНОГО МИРА

Цель исследования – описать роль аналогии в создании производных номинативных единиц в языке и речи на фоне современных тенденций вербализации реалий окружающей действительности. Для изучения роли аналогии в вербализации реалий действительности были использованы метод абстрагирования и описательно-аналитический метод. В статье определены факторы, влияющие на использование аналогий: создание наименования для нового понятия в соответствии с известной словообразовательной моделью, предложение выразительного наименования существующему наименованию известной реальности в конкретной речевой ситуации. В зависимости от номинативного намерения и соответствующих моделей-образцов определены виды применимых аналогий: собственно номинативные, ассоциативные, экспрессивные, ситуационно-компенсаторные, номинативно-адаптивные.

Ключевые слова: **аналогия, словообразовательная модель, производная номинативная единица, ономасиологическая категория, ономасиологическая структура, ономасиологическая основа, ономасиологический признак**.

Находясь в определенном языковом окружении, человек аккумулирует языковые ресурсы, на подсознательном уровне соотносит их с реалиями объективной действительности, а также с коммуникативным намерением и, применяя аналогию, моделирует номинативные единицы. Появление нового наименования основывается на т.н. готовом материале – имеющихся в языке словообразовательных средствах и соответствующих образцах словообразующих структур – словообразующих моделях.

В психологии бытует мнение о том, что наше бессознательное способно выполнять простые действия по принципу «раздражитель – реакция», поставлять базовые факты, узнавать определенные объекты и выполнять натренированные действия [1]. Реагируя на определенный раздражитель – новый объект или объект в новых коммуникативных условиях, оценивая своеобразие ситуации, активный пользователь языка выполняет натренированные годами действия: из имеющегося в языке грамматического ресурса (известных понятийных категорий и их грамматических маркеров) подбирает базовые модели построения слова, сопоставляет их с реалией действительности в конкретных обстоятельствах, то есть приводит в соответствие именованное явление и морфолого-словообразовательные образцы, установившиеся в современном языке. Реализован этот процесс может быть благодаря умению номинатора интерпретировать окружающий мир и вычленять (часто подсознательно) нужные словообразовательные модели, актуализированные языковой памятью. Старые (известные) структуры (словоформы) становятся основой для моделирования новых слов, происходит словообразование по аналогии.

Одним из первых аналогию в языкознании подробно охарактеризовал Ф. де Соссюр [2], соотнеся ее с эволюцией в языке, связав с новообразованиями, интерпретацией языковых единиц или определенных языковых явлений и т.п. По мнению ученого, «аналогия, взятая сама по себе, является лишь одним из аспектов явления интерпретации, то есть проявлением общей деятельности, которая обеспечивает различение языковых единиц, чтобы потом использовать их в речи» [2, с. 209].

Р.Г. Гатауллин [3] в исследовании влияния аналогии на словообразование пришел к выводу о том, что аналогия систематизирует деривационный процесс. Такое влияние аналогии на словообразование проявляется, в частности, в индукции одного словообразующего типа на другой.

Е.С. Кубрякова [4], анализируя номинацию в русском языке, так описала наблюдения за процессом создания производного наименования под влиянием определенного словообразующего образца: «Мы должны констатировать словообразование по аналогии, во время которого словообразующая корреляция как таковая отходит на задний план и во время которого новое наименование становится понятием не столько благодаря его возможной отсылке к мотивирующей единице, сколько благодаря его соседству с однотипными наименованиями и сходству с ними» [4, с. 25]; иначе говоря, «мотивирующей единицей» в таком

случае оказывается не соответствующее однокоренное образование, а те структуры, по образцу которых формируется новое наименование.

Языковая аналогия в разных областях лингвистики определяется как одно из средств создания системности, унификации, традиций в корпусе языка. Установление фактов, средств и способов экономии в словообразовательной номинации русского языка, по мнению В.Н. Виноградовой [5], невозможно без учета действия языковой аналогии в некоторых процессах деривации. Основательно изучая когнитивную лингвистику, вопрос о действии аналогии на разных уровнях языковой системы поднимала М.Н. Коннова [6]. Проблеме аналогии в словообразовании посвящен труд Т.В. Поповой [7], которая подтвердила мнение о том, что аналогия как языковая универсалия активно используется в номинативном процессе. Очерчивая пополнение и обновление словарного состава русского языка на фоне глобализации разносистемных процессов, А.Ю. Ларионова [8] определила роль словообразования в современной номинации, тенденции к активизации/пасивизации тех или иных моделей словообразования, внешние и внутренние факторы появления неологизмов и др.

Следовательно, динамичное развитие различных сфер общества влечет за собой появление новых номинативных единиц, активизацию (иногда и актуализацию) определенных моделей создания наименований, применение аналогии. Это иногда приводит к трансформациям в лексическом составе языка. Поэтому изучение влияния аналогии на особенности вербализации объектов окружающей действительности, процессов, связанных с выбором нужной структуры для создания новых номинативных единиц, остается актуальным.

Цель статьи – на фоне современных тенденций ословления реалий окружающей действительности очертить роль аналогии в создании производных номинативных единиц в языке и речи.

Достижение этой цели предусматривает выполнение следующих задач:

– определить, при каких условиях используется аналогия во время вербализации реалий объективной действительности;

– проследить зависимость применения аналогии в ономасиологической парадигме от номинативного намерения говорящего.

Научная новизна исследования заключается в систематизации разновидностей аналогий в номинативном процессе. Теоретическая значимость работы состоит в обосновании условий применения аналогии в процессе наименования реалий окружающего мира. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в преподавании лексикологии студентам филологических специальностей.

Методы и материал исследования. Для изучения роли аналогии в ословлении реалий действительности использовался метод абстрагирования, то есть выявления взаимосвязи между создаваемыми и имеющимися в языке и речи моделями номинативных единиц, соотношения объективного и воображаемого, мысленного выделения специфических общих и конкретных признаков в процессе наименования представителей понятийных категорий. Наблюдение за особенностями использования средств вербализации объектов окружающего мира предполагает также применение описательно-аналитического метода. Анализу подлежали производные номинативные единицы, взятые из различных сфер человеческого общения.

1. Условия применения аналогии в процессе наименования реалий окружающего мира

Лексический (номинативный) состав современного русского языка представляет собой совокупность структурно-семантических элементов, вербализирующих предметы и различные признаки объективной действительности. В языкознании их квалифицируют как понятийные (ономасиологические) категории предметности или признаковости (признаки-атрибуты и признаки действий и процессов) [9].

Внутри этих категорий имеются группы слов с соответствующими грамматическими характеристиками, которые с развитием языка закрепляются в нем при помощи словообразовательных формантов или других частей слова на основе другого слова, словосочетания или суждения.

Р.Г. Гатауллин [10] истолковал словообразование как процесс, полностью ориентированный на коммуникацию, передачу знаний о мире, на структурирование тех элементов окружающего мира, которые в процессе деятельности субъект выделил и которым овладел. Во время экспликации какого-то явления действительности в современном обществе все чаще пользуются механизмом аналогии, некоторым образцом образования языковых единиц.

Ф. де Соссюр [2] заметил, что аналогия по своей сущности грамматическая категория, а новообразование как завершение аналогии первично относится к сфере речи, так как составляет случайное творчество определенного лица. Зарождение аналогии следует искать, прежде всего, в сфере говорения. В то же время любому новому слову должно предшествовать неосознанное сравнение мотивирующих форм, которые сохраняются в языке с соответствующими синтагматическими и ассоциативными отношениями.

Значительная часть процесса словообразования по аналогии происходит до того, как возникнет новая производная единица [2]. Языковая аналогия находится в пределах закономерностей, установленных системой языка. В частности, словообразовательная аналогия ограничена грамматическими законами языковой системы. При применении определенного образца для создания слова номинатор проводит определенные обобщения, то есть прибегает к генерализации – обобщению, логическому переходу от частного к общему, подчинению отдельных явлений общему принципу [7]. Образец, по которому номинатор моделирует новое слово, имеет присущие конкретному грамматическому классу характеристики, выраженные соответствующими маркерами – словообразовательными средствами, формами слова. Структура, которую использует говорящий по аналогии, составляет комплект, в состав которого обычно, кроме самой словообразовательной модели, входят еще и формообразующие элементы. Например, *начальница* (← *начальник*), и т.п. образованы по аналогии с такими словами, как *поклонница* (← *поклонник*), *защитница* (← *защитник*), *птичница* (← *птичник*). Слова *дисконтный* (← *дисконт*), *консалтинговый* (← *консалтинг*) и т.д. адаптированы к русской грамматике благодаря аналогии, потому что появились по образцу создания таких прилагательных, как *бумажный*, *сахарный*, *рельсовый* и т.п. Следовательно, при создании номинативной единицы в качестве образца используют преимущественно комплект структурных элементов, вербализующих аналогичные понятия.

Реализуя номинативное намерение, говорящий вместе с общепринятой моделью вербализирует ассоциации, вызванные именованным объектом. Изучая природу производного слова, Е.С. Кубрякова отметила, что оно «фиксирует и объективирует в особой лингвистической форме суждение о предмете, которое после завершения словообразующего акта остается в языке в виде наименования, которое уже становится индивидуальным и таким, что его связывают именно с этим словом» [4, с. 38].

Опираясь на приведенные выше замечания, можем предположить, что образец, благодаря которому создано по аналогии исходное наименование, вербализирует не только конкретизированное суждение о реалии действительности, но и более обобщенное суждение об аналогичной реалии. В частности, в номинативных единицах *гитарист* – «музыкант, играющий на гитаре», *флейтист* – «музыкант, играющий на флейте» и т.п., в ономасиологической структуре которых ономасиологическую базу эксплицирует словообразовательный формант *-ист-*, а ономасиологический признак – образующая основа (*гитар-*, *флейт-*), наблюдаем ту же словообразующую модель: «основа-существительное + -ист-». Она стала образцом для номинативной единицы *укулелист* – «музыкант, играющий на укулеле», например: Игорь Лазарев… – отличный гитарист (а также укулелист и бас-гитарист) (https://hyperionbook.ru/news/4967).

Аналогия становится своеобразным средством унификации словоформ определенной ономасиологической категории, объединяя их в группы, внутри которых эти словоформы находятся в гиперо-гипонимических отношениях. Такое явление касается преимущественно «одноразовых» номинаций в детской речи и другом оказиональном словообразовании. Например, номинативная единица *напельмениться* (гипоним), имеющаяся в лексическом запасе маленького ребенка [11], иллюстрирует номинативный процесс по аналогии с лексемой *наесться* (гипероним). Образцом служит не сама словообразующая модель с формантом *на-...-ться*, а готовая ономасиологическая структура с выразительной ономасиологической базой и ономасиологическим признаком. Именно благодаря внутренней форме, которая закрепилась по структуре, стало возможным выделение в номинативной единице *напельмениться* трансформированного форманта *на-...-ться,* который вербализует в них ономасиологическую базу.

На применение аналогий при формировании производных единиц влияют разные факторы: номинаторы к ним прибегают обычно вследствие активного пользования языком, чтобы по известной, преимущественно регулярной словообразующей модели создать наименование для нового понятия или к известному наименованию известной реалии действительности предложить экспрессивное наименование в конкретной ситуации речи. Некоторые номинативные единицы возникают тогда, когда говорящий за неимением речевого опыта восполняет номинативную лакуну в своем лексическом запасе. В основном это касается детского словообразования.

2. Разновидности аналогий в номинативном процессе

В зависимости от номинативного намерения говорящего и соответствующих моделей-образцов можно определить разновидности аналогий: ***собственно номинативную*** (словообразующая модель служит для наименования нового объекта окружающей действительности), ***ассоциативную*** (словообразующая модель возникает в связи с появлением определенных ассоциаций), ***экспрессивную*** (словообразующая модель используется как образец для создания экспрессивной номинативной единицы), ***ситуативно-компенсационную*** (модель замещает существующее наименование реалии существующей действительности или заполняет номинативную лакуну в определенной речевой ситуации), ***номинативно-адаптивную*** (с помощью этой аналогии уже имеющееся наименование адаптируют к грамматическим особенностям языка).

Собственно-номинативная разновидность аналогии применяемая чаще всего. По образцу создания некоторых словоформ в русском языке регулярно возникает немало наименований, в том числе и наименований категории признака (признака-атрибута), например, прилагательных с иноязычной основой: *парламентский* (← *парламент*), *депутатский* (← *депутат*), *маркетинговый* (← *маркетинг*), *офшорный* (← *оффшор*) и т.п. В рамках этой разновидности аналогии наблюдаем и нерегулярные модели создания номинативных единиц. Такой можно считать производную лексему *сосулькопад*, смоделированную по аналогии со *снегопад*, *листопад* и др.

Ассоциативная разновидность аналогии наблюдается в номинативных единицах *трампист*, *навальнист* и т.п. Образцом для их создания, предполо-

жительно, стала лексема *сталинист*, вызывающая у говорящих соответствующие ассоциации. Акцент в приведенных примерах сделан на ономасиологическом признаке, который вербализирует соответствующая образующая основа. За каждым из слов, кроме «индивидуальной» (первичной) внутренней формы мотивирующей основы, закрепилась «объединительная» (приобретенная) внутренняя форма, которая у части говорящих имеет определенный негативный оттенок.

Иногда сущность внутренней формы новообразованного слова составляют актуальные ассоциации, которые, так сказать, приближают производную единицу к образцу, делают ее узнаваемой, понятной, давая ей возможность активно войти в современное словоупотребление, например: название уничижительное наименование *либерасты* стало сочетанием двух усеченных образующих основ – мотивирующей основы *либер-* (← *либерал*) и образующей основы *-раст* (← *педерастия* – устаревший термин сексологии, сегодня пейоратив, имеющий негативную коннотацию в российском обществе).

Некоторые производные слова представляют собой чрезвычайно емкие лингвистические знаки, с помощью которых можно лаконично эксплицировать не только суждение, но и ситуацию и даже культурный или политический настрой общества, актуальный в момент создания номинативной единицы. Например, слово *заборопад* образовано с применением **экспрессивной** аналогии к *снегопад*, *листопад*. Эта аналогия построена на оказиональном словообразовании: ословлении явления, связанного с человеческой деятельностью, по нетипичной модели, применяемой в языке для называния других понятий – изменений, которые происходят в природе независимо от человека (снегопад, листопад).

Ситуативно-компенсационную аналогию, как правило, иллюстрирует детское словообразование [11]. Примером **номинативно-адаптивной** аналогии служат прилагательные обозначения цветов *бежевый* (ср.: *беж*), *бордовый* (ср.: *бордо*), *индиговый* (ср.: *индиго*) и т.п., созданные по образцу таких словоформ-названий цветов, как *коричневый*, *оранжевый*, *фиолетовый*, *бирюзовый* и др. Применение аналогии в таком случае можно объяснить привычкой говорящих адаптировать лексические единицы к устоявшимся грамматическим особенностям русского языка.

Благодаря широкому использованию аналогий, определенных словообразующих моделей, узнаваемыми становятся словообразовательные форманты как выразители ономасиологических баз – основных ономасиологических компонентов в ономасиологических структурах. Аналогия упрощает процесс создания новых номинативных единиц. Правда, некоторые аналогии нужно использовать взвешенно, чтобы построенные по определенному образцу названия не превратились в искусственные, немотивированные, поскольку аналогия в языке может быть одновременно и конструктивной, и деструктивной силой.

Аналогии динамично проникают в лексическое пространство русского языка. Каждая новая производная единица, образуемая по определенному образцу, служит для ословления определенного объекта внеязыкового мира, а также для универбализации соответствующего суждения. Аналогия в ономасиологической парадигме играет немаловажную роль, часто сопровождает процесс вербализации реалий объективной действительности, делает его проще; систематизирует, унифицирует номинативный ресурс современного русского языка; в соответствии с ономасиологическими категориями помогает упорядочить структуры, которые служат образцом для создания производных названий. Перспективу этого исследования видим в выявлении наиболее продуктивных структур-образцов, по которым происходит номинативный процесс в различных ономасиологических категориях.

Бибилографический список

1. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Габдреева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделевич В.Д. *Психология состояний*: учебное пособие. Москва: Издательство «Когито-Центр», 2011.
2. Соссюр Ф. де. *Курс общей лингвистики*. Перевод с французского А. Сухотина. Екатеринбург: Издателтьство Уральского университета, 1999.
3. Гатауллин Р.Г. Некоторые вопросы словообразования по аналогии. *Вестник Башкирского университета*. 2012; Т. 17, № 1 (I): 475 – 479.
4. Кубрякова Е.С. *Теория номинации и словообразование*. Москва: Либроком, 2016.
5. Виноградова В.Н. *Стилистический аспект русского словообразования*. Москва: Либроком, 2011.
6. Коннова М.Н. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. Калининград: Издательство БФУ им. И. Канта, 2012
7. Попова Т.В. Словообразование и текст: контекстуальное словообразование по аналогии. *Вестник ОГУ*. 2012; № 11 (147): 111 – 115.
8. Ларионова А.Ю. *Динамические языковые процессы: в помощь будущему редактору*: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.
9. Серебренников Б.А. *Языковая номинация. Общие вопросы*. Москва: Наука, 1977.
10. Гатауллин Р.Г. *Словообразование и текст*: учебное пособие. Уфа: Башкирский университет, 1990.
11. Цейтлин С.Н. *Словарь детских словообразовательных инноваций (eBook – Digi20-Retro)*. München, Berlin: Verlag Otto Sagner. Available at: https://library.oapen.org/bitstream/id/e609e1c3-c62d-4bb4-8fc3-f8f58ad5f120/1003927.pdf

References

1. Prohorov A.O., Valiullina M.E., Gabdreeva G.Sh., Garifullina M.M., Mendelevich V.D. *Psihologiya sostoyanij*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Kogito-Centr», 2011.
2. Sossyur F. de. *Kurs obschej lingvistiki*. Perevod s francuzskogo A. Suhotina. Ekaterinburg: Izdatelt'stvo Ural'skogo universiteta, 1999.
3. Gataullin R.G. Nekotorye voprosy slovoobrazovaniya po analogii. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012; T. 17, № 1 (I): 475 – 479.
4. Kubryakova E.S. *Teoriya nominacii i slovoobrazovanie*. Moskva: Librokom, 2016.
5. Vinogradova V.N. *Stilisticheskij aspekt russkogo slovoobrazovaniya*. Moskva: Librokom, 2011.
6. Konnova M.N. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Kaliningrad: Izdatel'stvo BFU im. I. Kanta, 2012
7. Popova T.V. Slovoobrazovanie i tekst: kontekstual'noe slovoobrazovanie po analogii. *Vestnik OGU*. 2012; № 11 (147): 111 – 115.
8. Larionova A.Yu. *Dinamicheskie yazykovye processy: v pomosch' buduschemu redaktoru*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018.
9. Serebrennikov B.A. *Yazykovaya nominaciya. Obschie voprosy*. Moskva: Nauka, 1977.
10. Gataullin R.G. *Slovoobrazovanie i tekst*: uchebnoe posobie. Ufa: Bashkirskij universitet, 1990.
11. Cejtlin S.N. *Slovar' detskih slovoobrazovatel'nyh innovacij (eBook – Digi20-Retro)*. München, Berlin: Verlag Otto Sagner. Available at: https://library.oapen.org/bitstream/id/e609e1c3-c62d-4bb4-8fc3-f8f58ad5f120/1003927.pdf

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 821.351.43 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-342-344

***Kartoeva Z.M.**, postgraduate, Department of Ingush Literature, Ingush State University (Magas),*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

VISUAL MEANS AND STYLE OF WORKS BY M-S.A. PLIEV. The article analyzes the visual means and style of the works of the Ingush writer M.-S. Pliev. It is noted that his visual means are various epithets, metaphors, comparisons, phraseological units, proverbs, curses, folk songs and other types of tropes that contribute to the associative-figurative and emotional-intellectual understanding of the surrounding world in a work of art. Such visual means serve to perform artistic and stylistic functions. Poetic symbols that have a national coloring are also considered essential. In some artistic texts of some authors, not only national and cultural symbols are used, which are already standard, but also individual author's ones based on his imaginative perception and the properties of an emotional and intellectual understanding of the real world. The language of the master of the Ingush artistic word M-S. Pliev has many linguistic features in which everything is significant and deserves special attention. In his works, apt folk sayings, sayings, phraseological units, various comparisons, proverbs and sayings, curses and well-wishes are often used. All these bright and apt expressions of the Ingush folk speech make the artistic works of M.-S. Pliev memorable.

Key words: **Ingush literature, writer's language, style, artistic and visual means, artwork, comparisons, national and cultural character.**

***З.М. Картоева,** аспирант, Ингушский государственный университет, г. Магас,*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА И СТИЛЬ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М.-С.А. ПЛИЕВА

В статье проводится анализ изобразительных средств и стиля произведений ингушского писателя М.-С. Плиева. Отмечается, что изобразительными средствами у него выступают различные эпитеты, метафоры, сравнения, фразеологизмы, пословицы, проклятия, народные песни и другие виды тропов, которые способствуют ассоциативно-образному и эмоционально-интеллектуальному осмыслению окружающего мира в художественном произведении. Такие изобразительные средства служат для выполнения художественно-стилистических функций. Существенными считаются и поэтические символы, имеющие национальную окраску. В отдельных художественных текстах некоторых авторов используются не только национально-культурные символы, которые уже являются стандартными, но и индивидуально-авторские, основанные на образном его восприятии и свойствах эмоционально-интеллектуального понимания реального мира. Язык мастера ингушского художественного слова обладает множеством языковых особенностей, в которых все значимо и заслуживает особого внимания. В его произведениях часто употребляются меткие народные изречения, высказывания, фразеологизмы, различные сравнения, пословицы и поговорки, проклятия и благопожелания. Все эти яркие и меткие выражения ингушской народной речи делают художественные произведения М.-С. Плиева запоминающимися.

Ключевые слова: **ингушская литература, язык писателя, стиль, художественно-изобразительные средства, художественное произведение, сравнения, национально-культурный характер.**

Ингушский писатель М.-С.А. Плиев в своих прозаических и поэтических произведениях обращается к разнообразным лексико-семантическим, морфолого-синтаксическим и лексическим средствам. Изобразительными средствами у него выступают различные эпитеты, метафоры, сравнения, фразеологизмы, пословицы, проклятия, народные песни и другие виды тропов, которые способствуют ассоциативно-образному и эмоционально-интеллектуальному осмыслению окружающего мира в художественном произведении. Такие изобразительные средства служат для выполнения художественно-стилистических функций. Исследователи называют их «царственными словами». Создание в художественном произведении эмоционально-лирического и оценочного образа является одной из центральных проблем стилистики и определения особенностей художественной речи.

Актуальность данной работы определяется тем, что в ингушской литературе отсутствует анализ художественно-изобразительных средств и стиля произведений данного писателя.

Основной целью настоящей работы является исследование изобразительных средств и стиля данного писателя.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи**:** провести анализ художественно-изобразительных средств его произведения; определить стиль писателя.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют несомненный интерес в изучении изобразительных средств в произведениях данного писателя.

Практическая ценность состоит в том, что её материалы могут быть использовании при составлении учебных пособий по ингушской литературе, спецкурсов по ингушской прозе и творчеству писателя.

Произведения М.-С. Плиева насыщены изобразительными средствами. Они используются писателем и при создании образа персонажа, и при описании картин природы и т.д. Описание является важным составляющим любого художественного текста, а для романного повествования оно имеет большую значимость, так как через описание и использование различных тропов достигается вершина художественного произведения. Это важно, так как автору произведения важно показать окружающий мир героя, особенности этого мира, и через эти особенности достигается гармоничное сочетание внутреннего и внешнего мира героя произведения.

В текстах произведений писателя значительное место занимает использование различных прилагательных: «Ниже – черепичная крыша соседнего с мечетью приземистого здания духовной мусульманской школы – медресе. Высокий, в четыре аршина, каменный забор отгораживает от мира мечеть и медресе. Крепок забор из каленого кирпича: от земли до середины толщиной в два камня, в самом верхнем ряду кирпичи положены поперек, образуя крышу над забором. Не страшны ему, ни дожди, ни снега, ни ветры [5, с. 3].

Особенно много встречается в прозе М.-С Плиева колористических прилагательных, которые служат для придания живописности и ясности образа: «Мальчик неотрывно смотрит в бледное лицо Юси. Раз! – прищурил глаза Юси – стал похожим на кошку. Раз! – открыл рот, показал свои белые зубы, толстые десны – а перед вами – лошадь» [5, с. 6].

Цветообозначения служат и для описания природы: «На зеленой лужайке к солнцу тянулись первые цветы, разлившаяся после наводнения Сунжа ворочала серые камни и шумела на перекатах, радуясь своей весенней силе» [5, с. 181].

М.-С. Плиев использует цветовые прилагательные и для описания внешнего образа персонажей, их одежды: «Сдержанные седобородые горцы стояли, степенно разговаривая и тепло посматривая на молодежь. Красноармейцы в серых шинелях и партизаны в бурках и папахах не скрывали своей радости и гордости» [6, с. 286].

Прилагательные цвета служат у М.-С. Плиева и при метафорической характеристике: «Недавно выкрашенный шпиль минарета сливается с небом, и поэтому кажется, что полумесяц на высокой башенке парит в воздухе, серебристо сверкая» [5, с. 3]. Об особенности употребления цветообозначений в художественных текстах пишет Н.С. Маниева: «…при универсальности физического восприятия цвета носителями разных языков определенная ментальность в употреблении цветообозначений в художественной речи явно ощущается… Цветообозначения, как и другие лексико-семантические группы, вносят определенную информацию в решение проблемы образа человека в языке и культуре» [3, с. 23]. Писатель использует традиции ингушских народных песен, в которых слова полны печали и тоски:

В пороховом огне горит земля родная в этот день,
Защитники в объятьях смерти в этот день,
Враг ненавистный наступает в этот день,
У горцев нет трусливых в этот день,
Защитники все как один – герои! [5, с. 265].

Достаточно часто автор употребляет глагольную оценочную лексику. Это глаголы речи, глаголы движения, состояния, действия, с помощью которых наиболее ярко выражается эмоциональное и психологическое значение.

В художественных произведениях числительное исполняет информативную и экспрессивную функции. Числительные в художественных текстах вносят точность, заставляют поверить в достоверность описываемого. Использование числительных при описании поведения персонажей, их внешнего облика, окружающей обстановки усиливают в повествовании оттенок достоверности, способствует созданию ощущения «реальности жизни». Наиболее выразительным средством создания внешнего и внутреннего мира героя являются сравнения. Они акцентируют внимание на национально-культурном характере художественных текстов М.-С. Плиева, что имеет лингвокультурологическую составляющую.

В.А. Маслова отмечает, что «культура неотделима от сравнения, а сравнение от культуры, ибо сравнение в широком смысле – это проблема тождества и различия» [4, с. 144]. Отмечено, что в сравнениях отражаются особенности образно-ассоциативного и эмоционально-интеллектуального осмысления подобия лиц, вещей, событий и т.д. Они наталкивают и приводят к реализации национально-культурных метафор, символов. Через сравнение происходит видение окружающего мира. В их семантике отражается как национальное, так и индивидуально-авторское.

В произведениях М.-С. Плиева национально-специфический характер сравнениям придают различные факторы. Примеры, которые используются М.-С. Плиевым, доказывают, что сравнение объектов реального мира с человеком является типичным приемом его писательского стиля.

Такие небесные светила, как солнце, звезды, луна, активно используются автором и для описания окружающей природы: «Мальчики вернулись в медресе, когда набежавшие хмурые тучи стали наволакиваться на солнце и его огненный шар, что зовут ингуши «малха», сделался тусклым, как луна, а потом и совсем пропал» [с. 15].

Такое описание способствует выявлению национально-культурных языковых знаков, символов. Они определяют особенности менталитета и образно-ассоциативного восприятия окружающего мира носителями языка. Анализ особенностей идиостиля М.-С. Плиева требует обращения к данной теме.

Эпитеты в художественных текстах М.-С. Плиева являются функционально нагруженными изобразительными средствами, с помощью которых создаются образы героев. Они широко употребляются для выражения эмоционального отношения и состояния героя.

Одну из ключевых мест в создании художественного образа занимает метафора. Через метафору эмоционально-оценочные оттенки приобретают стилистически нейтральные слова. Это немаловажно, поскольку различные изобразительные средства, в том числе и метафоры, складываются при помощи особенностей внеязыковой действительности. Посредством метафоры приобретают значимость социальные, этнические и ментальные факторы. Метафорическое использование таких единиц в художественных текстах создает двойственный характер семантических отношений, что усиливает семантическую и образно-ассоциативную емкость художественного произведения.

Существенными считаются и поэтические символы, имеющие национальную окраску. В отдельных художественных текстах некоторых авторов используются не только национально-культурные символы, которые уже являются стандартными, но и индивидуально-авторские, основанные на образном его восприятии и свойствах эмоционально-интеллектуального понимания реаль-

ного мира. Фатическое поле художественного текста охватывает разные слова оценочного плана. К ним относятся названия флоры и фауны, колоративные обозначения, названия национально-культурных реалий, антропонимы, микротопонимика. Кроме того, все эти наименования могут быть символами, несущими определенную смысловую и эмоциональную нагрузку. Индивидуально-авторским считается сравнение, употребляемое автором для описания дочери Маги, невинной, чистой, «словно речной камешек» [6, с. 301], которое содержит национально-культурный компонент. Широко известны свойства символики антропонимов в художественном тексте. Их национально-культурный характер можно считать микрофрагментом языковой картины мира, этнолингвистическими элементами.

В художественной прозе М.-С. Плиева часты случаи использования женских и мужских имен, являющихся способом отражения национальной специфики видения конкретных предметов и выражения эмоций, отношения, оценки говорящего: «Всю долю счастья, отмеренного мне аллахом, я получил здесь. С тобой. Долгих тебе лет, Жовжан!» [6, с. 304].

Показывая народную жизнь, автор обращается к традициям употребления народной лексики, широко включая ее в речь героев. И в этом плане ингушский язык нашел в лице М.-С.Плиева лучшего своего выразителя. М.-С. Плиев отлично знал и ценил значение родного ингушского языка. Приведем примеры:

– фразеологизмы и сравнения*: с горящими, как у хищника, глазами; как овечки в отаре; как кость своре собак; ноги словно свинцом налились; черная бурка тучи; печенка пылает; в поисках счастья; как ягненок послушный чабану; гордого волка, сына свободы; сильный ветер, как хорошая метла; пухлый, как сарделька; языками чесать; словно саранча*;

– проклятия: *сгореть тебе синим огнем; проклятье твоему отцу; чтоб тебя похоронили со свиньей; будь проклята, ведьма; чтоб тебе худо было*;

– благопожелания: *чтобы ты долго жил, дорогой; пусть будет счастье с тобой; дай аллах, чтоб размножился род твоего отца; чтобы вы долго жили на радость своим матерям;*

– прозвища: *сын свиньи, бес в человеческом облике, ведьма, ублюдок, голь перекатная;*

– пословицы и поговорки: *если приготовлено на шестерых, хватит и семерым; деньги к деньгам; судьбу ни каком коне не объедешь; кто не имеет добра – собака, а кто имеет, но не пользуется – тоже собака; шутки – рожки ссоры; быстрая речка до моря не добегает; красивые слова и горы расплавить смогут; не уважаешь человека – не принимай его сторону в споре; за содеянное добро отплати вдвойне*.

Писатель активно вводит в художественный текст не только разговорную лексику, но и слова, характерные только для ингушей: *напах («милостыня»), чапилгаш («лепешка»), замеш («свадебная процессия»), дада («дедушка»), сискал («кукурузный хлеб»), кодар («растопленное сливочное масло с сыром»), нани («мама»), напах («подаяние, милостыня»).*

Этим писатель создает живую народную речь с характерной ей естественностью, образностью, эмоциональностью и экспрессией. Он включает свойственные ингушской речи элементы лексики. Это помогает созданию колоритности образа, а также полному раскрытию художественного замысла произведения. В текстах произведений М.-С. Плиева речь персонажей удивительна, оригинальна, своеобразна, образна и ярка. На наш взгляд, этому чаще всего способствует употребление различных изречений, выражений, проклятий. Подобные выражения делают речь персонажей эмоциональной и экспрессивной: *сгореть тебе синим огнем; проклятье твоему отцу.*

Пословицы и поговорки являются сами по себе меткими и образными выражениями ингушского народа. Умелое и активное использование пословиц и поговорок является доказательством изобретательности и сообразительности автора. Данные изречения включают в себя главные и наиболее значимые черты живой разговорной речи ингушей. Их использование в художественном тексте является одним из наиболее убедительных художественно-изобразительных средств, которыми пользуются авторы произведений при создании образов своих персонажей. Активно привлекает М.-С. Плиев их в своих произведениях. Часто он прибегает к ним как к испытанным традиционным приемам. Чаще всего он свое отношение к героям выражает именно через них: «*Идут мальчики медленно и оттого, что устали, и оттого, что Магомет помнит дедушкину пословицу: быстрая речка до моря не доходит»* [5, с. 15].

С помощью всех вышеназванных ярких изречений писатель воспроизводит живую образную речь ингушей. Они занимают значительное место в его прозе.

Антропонимы в художественных текстах автора представляют большой интерес. М-С. Плиев создает реальность в ярких самобытных образах. Художественно-изобразительные средства способствуют этому. Отмечено, что «антропонимы в художественном произведении могут «нести ярко выраженную смысловую нагрузку» и «обладать скрытым ассоциативным фоном» [2, с. 4]. Писатель употребляет простые ингушские имена, обычные для ингушского слуха. В его произведениях все подчинено единой цели – удачному выражению художественного содержания произведения. «Выбор собственных имён персонажей, как и формирование в целом антропонимического пространства, – это сложный и трудоемкий процесс, сочетающий знание традиций, обычаев, творческую фантазию автора, ориентированность на реальных прототипов и «житейский» прагматизм» [7, с. 164].

Собственные имена, входящие в структуру текста, неотъемлемо связаны с содержанием произведения. Они являются одним из значимых элементов художественного выражения. Имена героев и персонажей М.-С. Плиева основательно отбираются и присваиваются героям и персонажам сообразно с их ролью. По своей структуре они различны. В произведениях этого автора применяются ингушские имена: Турпал-Али, Арсамак, Хастамар, Шота, Эльмурза, Дошлуко, Юси, Бечо, Орцхан и др.; заимствованные из русского языка: Клавдия, Миша, Дмитрий и т.д. Они выполняют эстетическую, образную и экспрессивную функции.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют несомненный интерес в изучении изобразительных средств в произведениях данного писателя.

Практическая ценность состоит в том, что её материалы могут быть использовании при составлении учебных пособий по ингушской литературе, спецкурсов по ингушской прозе и творчеству писателя.

Таким образом, проведенный анализ изобразительных средств и стиля произведений данного писателя позволил прийти к следующему выводу: язык мастера ингушского художественного слова М.-С. Плиева обладает множеством языковых особенностей, в которых все значимо и заслуживает особого внимания. В его произведениях часто употребляются меткие народные изречения, высказывания, фразеологизмы, различные сравнения, пословицы и поговорки, проклятия и благопожелания. Все эти яркие и меткие выражения ингушской народной речи делают художественные произведения М.-С. Плиева запоминающимися.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. *Полное собрание сочинений*, Москва, 1953; Т. I: 89.
2. Горбаневский М.В. *Ономастика в художественной литературе: Филологические этюды*. Москва, 1988.
3. Маниева Н.С. *Прилагательные-эпитеты в поэтическом дискурсе второй половины XX века: лингвистический анализ*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.
4. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*. Москва, 2008.
5. Плиев М.-С.А. *Трудный перевал. Бой на рассвете*. Грозный, 1984; Книга 2.
6. Плиев М.-С.А. *Трудный перевал. Побратимы*. Грозный, 1982; Книга 1.
7. Фролов Н.К. Функции антропонимов в художественном тексте. *Духовная культура Сибири*. Тюмень, 2005.

References

1. Belinskij V.G. *Polnoe sobranie sochinenij*, Moskva, 1953; T. I: 89.
2. Gorbanevskij M.V. *Onomastika v hudozhestvennoj literature: Filologicheskie `etyudy*. Moskva, 1988.
3. Manieva N.S. *Prilagatel'nye-`epitety v po`eticheskom diskurse vtoroj poloviny XX veka: lingvisticheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2007.
4. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Moskva, 2008.
5. Pliev M.-S.A. *Trudnyj pereval. Boj na rassvete*. Groznyj, 1984; Kniga 2.
6. Pliev M.-S.A. *Trudnyj pereval. Pobratimy*. Groznyj, 1982; Kniga 1.
7. Frolov N.K. Funkcii antroponimov v hudozhestvennom tekste. *Duhovnaya kul'tura Sibiri*. Tyumen', 2005.

Статья поступила в редакцию 03.04.22

УДК 809.461.28/29-73 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-344-346

***Misieva L.A**., Cand. Of Sciences (Phylology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: luizaah_83@mail.ru*

AVAR PAREMIOLOGICAL UNITS CORRELATED WITH THE TEMPORAL CODE OF CULTURE. The article deals with Avar masculine and feminine paremiological units, correlative with the temporal code of culture; antithetical oppositions of an evaluative nature are analyzed; multi-level language means are identified and described that actualize the temporal semantics and the corresponding connotations (numerals, words with quantitative semantics, designations of various periods of

time, names of the seasons, etc.). The structures considered in the article, which are microfragments of anthropocentric paremiology, are of interest for the study of the Avar language picture of the world. A comprehensive study of such units will make it possible to formulate broader generalizations of a historical and etymological nature. The article concludes that most of the Avar paremias with temporal meaning are built on a metaphorical basis and are characterized by vivid imagery, emotionality, expressiveness. The analysis shows that in the Avar paremiological units temporal semantics are actualized by multi-level linguistic means that form positive or negative paremiological images of a feminine or masculine nature.

Key words: **Avar paremiological units, temporality, culture codes, linguistic symbols, antonymic oppositions.**

Л.А. Мисиева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: luizaah_83@mail.ru*

АВАРСКИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, СООТНОСИТЕЛЬНЫЕ С ТЕМПОРАЛЬНЫМ КОДОМ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются аварские маскулинные и феминные паремиологические единицы, соотносительные с темпоральным кодом культуры; анализируются антитезные противопоставления оценочного характера; выявляются и описываются разноуровневые языковые средства, актуализирующие темпоральную семантику и соответствующие коннотации (числительные, слова с количественной семантикой, обозначения различных отрезков времени, названия времен года и т.д.). Рассмотренные в статье структуры, являющиеся микрофрагментами антропоцентричной паремиологии, представляют интерес для исследования аварской языковой картины мира. Комплексное исследование таких единиц позволит сформулировать более широкие обобщения историко-этимологического характера. В статье делаются выводы о том, что большинство аварских паремий с темпоральным значением построены на метафорической основе и характеризуются яркой образностью, эмоциональностью, экспрессивностью. Проведенный анализ свидетельствует о том, что в аварских паремиологических единицах темпоральная семантики актуализируется разноуровневыми языковыми средствами, формирующими положительные или отрицательные паремиологические образы феминного или маскулинного характера.

Ключевые слова: **аварские паремиологические единицы, темпоральность, коды культуры, языковая символика, антонимические противопоставления.**

Паремиологический слой языка интересен ученым с давних пор. Термин «паремия» был определен как семантический аналог понятию «пословица». Его истоки находятся в греческом языке, и вначале он соответствовал таким русским понятиям, как притча, поговорка, пословица, в их древнерусском контексте [1–12].

Паремиологические единицы являются фрагментами языковой картины мира, составляющие определенный ментальный (мыслительный) стереотип, который коррелирует с «наивной картиной мира» [9].

Как известно, пословицы и поговорки, понимаемые в данном случае нами как паремиологические единицы, представляют интерес не только в лингвистическом, но и в лингвокультурологическом аспекте. Поскольку структурная организация паремий нередко определяется и их формально-грамматической структурой, то в нашем материале рассматриваются и структурные, и семантические признаки аварских пословиц и поговорок, ориентированных на человека.

Выявление семантической структуры пословиц и поговорок открывает также возможности их оценки в коннотативном аспекте. В целом характеризуемые единицы являются интересным в гендерном аспекте фрагментом аварской национальной языковой картины мира.

Известно, что лексический состав паремиологических единиц может определить их национально-культурную специфику, которая создается использованием названий национально-специфических реалий и символических слов. Наличие паремиологических единиц в разных языках, характеризующих отдельно лиц мужского и женского пола, можно считать универсальным явлением. В этом смысле как генетически неродственные, так и родственные языки могут отличаться лишь объемом паремий такого характера и их конкретной национально-культурной спецификой, связанной с особенностями образно-ассоциативного и интеллектуального осмысления окружающей действительности носителями языка, а также с национальными традициями и менталитетом.

Анализ паремиологических единиц аварского языка, характеризующих внутренний и внешний облик человека, его поступки, свойства, качества и т.д., показал, что формированию паремиологических образов, соотносительных с разными кодами культуры, и выражению коннотативных значений способствуют слова определенных лексико-семантических групп.

В последние годы появилось много работ по исследованиям паремиологии дагестанских языков, в которых поднимаются вопросы исследования фразеологических и паремиологических единиц в собственно лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах [4; 5; 12 и др.].

Темпоральная семантика в аварских паремиях была затронута в статьях Л.Г. Алихановой [3] и М.И. Магомедова [8].

Аварские паремиологические единицы, соотносительные с темпоральным кодом культуры, представляют интерес как источник этнокультурной и лингвистической информации [10].

Этимология понятия «темпоральность» восходит к слову «время». Темпоральность служит для временной локализации событий по отношению к факту сообщения – речевому действию.

Проблеме исследования концепта «время» уделяли внимание такие ученые, как А.Я. Гуревич, А.А. Потебня, Н.Д. Арутюнова, А. Шмелев и др.

А.Я. Гуревич высоко оценивает значение категории *времени:* «Мало найдется таких показателей культуры, которые в такой степени характеризовали ее сущность, как понимание времени. В нем воплощается, с ним связано мироощущение эпохи, поведение людей, их осознание, ритм жизни, отношение к вещам» [6, с. 15].

Одним из наиболее ярких средств передачи концепта «время» являются паремиологические единицы. Лексические средства выражения темпоральности представлены наречиями (указывают на протекание действия во времени); именами существительными (называют общее понятие времени, его отрезки, периоды); именами прилагательными (обозначают признаки предметов и явлений, связанные со временем); предлогами (выражают соответствие какому-либо моменту, периоду времени).

Целью нашего исследования являются паремии с темпоральной структурой аварского языка. В основе паремии лежат определенные грамматические признаки, один из которых – темпоральный, который и является предметом нашего исследования на уровне паремии в аварском языке как типа текста.

Поставленная цель предусматривает решение следующих задач:

1) описать характер и основные функции паремиологических единиц, соотносимых с темпоральным кодом культуры;

2) определить признаки антропоцентричности рассматриваемых образов национально-культурной специфики, актуализирующихся употреблением слов с темпоральным кодом культуры.

Аварские паремиологические единицы, представляющие собой фрагменты национальной языковой картины мира, исследованы в недостаточной степени как в собственно лингвистическом, так и в лингвокультурологическом аспектах, что свидетельствует об актуальности поднимаемой в настоящей статье проблемы.

Научная новизна исследования заключается в том, что паремиологические единицы с лексическими и грамматическими компонентами со значением времени, оценочно характеризующие людей, не являлись предметом специального исследования, в связи с чем в настоящей статье предпринимается попытка описания соответствующих аварских пословиц и поговорок.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться в теоретических курсах и на практических занятиях, спецкурсах, спецсеминарах по дагестанской и аварской фразеологии и паремиологии.

Материал для исследования был собран из сборника аварских пословиц и поговорок З. Алиханова [1]. Для сохранения специфики внутренних образов и национально-культурных компонентов рассматриваемые паремиологические единицы переводятся на русский язык в форме, близкой к оригиналу. Анализ соответствующего материала показал следующее.

I. Темпоральный код культуры формируется при участии числительных или слов с количественным значением, связанных с актуализацией временной семантики:

Анкьица виччарав цо къоялъ вакъвалев – «Кто неделю (в течение недели) становился мокрым, тот в один день высыхает» (форма эргативного падежа от числительных *анкь* «семь» и *цо* «один» использованы в наречном значении). *Анкьица кьижулев, моц1ица вегулев* – «Неделю спит, месяц лежит» (о бездельнике).

Слово *анкь* «семь», используемое в значении «семь дней недели», символически используется в паремиях, актуализирующих противопоставление ситуаций, обозначенных разными пропозитивными частями пословиц и поговорок.

Антитезный характер носят и паремиологические образы, построенные на основе антонимического противопоставления наречий типа *жакъа* («сегодня») – *метер* («завтра»), *радал* («утром») – *къаси* «вечером», *риидал* («летом») – *хасало* («зимой») и т.д.

Жакъа щвараб жакъа кунев, метер щвараб метер кунев – «Что сегодня достает – сегодня же ест, что завтра достает – завтра ест» (о человеке, который совершенно не думает о завтрашнем дне).

Радал бицараб къоркъое арай, къаси бицараб борхьие унеи – «Что утром советовали, то для лягушки оставила, что вечером советовали – для змеи оставила» (о женщине, которая игнорирует советы окружающих).

Боц1олъго вегарав рогьалилъ вахъунев – «Кто вечером рано ложится, тот рано утром встает».

Бахlараб механаъ хlалтlизе кlухlалгъарав херлъидал кlицlулхlалтlизе ккола – «Кто в молодости (*букв*.: «в молодое время) не работал, тому в старости дважды приходится работать».

В аварской паремиологической картине мира упортребляются также названия времен года. В пословицах с компонентами времен года часто реализуются сравнительно-сопоставительные смысловые отношения. Противопоставления, как правило, способствуют усилению положительной и отрицательной коннотаций, поддерживаемых антонимическими парами.

Риидал Хасбика, хасало къватlулбика – «Летом – госпожа-Хас, зимой – госпожа улицы» (о ленивой женщине-белоручке);

Риидал Халунчакар, хасало гвангвачакар [этимология стерта] – «Летом – Халунчакар [женское имя собственное, которое символизирует праздность, самодовольство, бездеятельность], зимой – гвангвачакар [символ бездеятельности]».

Д.С. Самедов и Л.Г. Алиханова, анализируя особенности использования названий времен года в составе аварских паремиологических единиц, выражающих концепт «время», отмечают, что «паремиологические единицы обращают на себя внимание тем, что в них отражается потребность носителей языка в символизации, некоторая ритуальность национально-культурных смыслов» [2, с. 53].

Риидал бакънал рачуней йик1арай, хасало кьурдулей йик1а – «Та, что летом песни пела, зимой пусть танцует» (ироническая окраска паремии связана с характеристикой женщины, которая не предприняла попытки потрудиться, что-либо сделать). Иронически назидательный характер паремиологической единицы актуализируется употреблением императивных формы глагола, что приводит к усилению семантики назидания, указа, поучения.

В ряде паремиологичеких единиц используется темпоральное противопоставление *радал къалъизег1ан* («с утра до обеда») и *къалъудасанахъе* («после обеда»):

Радал къалъизег1ан къулгьу ц1алулев, къалъудаса нахъе чагъиргьекъолев – «С утра до обеда молитвы читает, после обеда вино пьет» (противопоставляется дозволенное и недозволенное с точки зрения мусульманских религиозных представлений).

Къалъизег1ан г1адамалгун къацандулев, къалъудаса нахъе Аллагьгун къацандулев – «До обеда с людьми спорит, после обеда с Аллахом спорит» (о неуживчивом человеке, недовольном всеми, кто его окружает).

Для выражения темпоральной семантики могут быть использованы послелоги со значением времени. Обозначения временных отрезков в таких паремиологических единицах употребляются в разных группах аварских паремий [2, с. 51–53], они используются для негативной оценочной характеристики лица:

Гьекъон хадуб как балев, кванан хадуб к1ал кколев – «После выпивки [*букв*.: «выпив после»] богу молится (*букв*. «намаз совершает»), после еды (*букв*.: «поев после») пост соблюдает. (Паремиологический образ построен на принципе алогизма).

Часть аварских паремиологических единиц построена по формуле полипропозитивных полипредикативных единиц: такие паремии строятся по структурной схеме сложноподчиненных предложений, временное значение в которых выражается различными грамматическими формами причастий, деепричастий или собственно глагольных финитных форм, осложненных формантами с темпоральным значением:

Г1адамал ах1уд унелъул [прич], *чехь унтарав, игитал кьалде унелъул* [прич.] *мугъ унтарав* – «Когда люди в военный поход собрались, [прикинулся], что живот болит, когда джигиты на войну собрались, [прикинулся], что спина болит».

Хур гьабулаго[деепр.], *рукъ хварай, рукъ гьабулаго*[деепр.], *хур хварай* – «Поле возделывая (*букв*.: «делая»), о доме забыла, за домом присматривая (*букв*.: «делая»), о поле забыла» (гендерная отнесенность паремиологического образа к нерадивой женщине отражается показателем женского лексико-грамматического класса ***-й*** (*хварай* «у которой испортилось»).

Г1акълу бикьулелъул нахъе к1анц1арай – «Когда ум раздавали, назад отскочила» (= оказалась позади других).

Классный показатель мужского класса ***-в*** детерминирует маскулинные паремиологические образы, соотносительные с темпоральным кодом культуры: *Ч1ах1ил бусен тедал, г1акъил лъугьарав* [прич.] – «Когда оставил [покинув] травяную постель, мудрецом стал».

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

Большинство аварских паремий с темпоральным значением построено на метафорической основе и характеризуется яркой образностью, эмоциональностью, экспрессивностью.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что в аварских паремиологических единицах темпоральная семантика актуализируется разноуровневыми языковыми средствами, формирующими положительные или отрицательные паремиологические образы феминиинного или маскулинного характера.

Библиографический список

1. Алиханов З. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала, 1972.
2. Алиханова Л.Г., Самедов Д.С. Наименования времен года в аварских паремиологических единицах, выражающих концепт «время». *Вестник Дагестанского государственного университета. Филологические науки*. Махачкала, 2012: Выпуск 3: 51 – 53.
3. Алиханова Л.Г. Морфолого-синтаксические особенности аварских паремиологических единиц, выражающих концепты «время» и «пространство». *Вопросы русского и кавказского языкознания*. Махачкала, 2017; Выпуск VII: 68 – 73.
4. Гасанова М.А. Паремиологическая картина мира табасаранского языка. *Словарь табасаранских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
5. Гасанова М.А. Числовой код культуры в дагестанской языковой картине мира: история вопроса и перспективы исследования. *Проблема жанра в филологии Дагестана*: материалы XI Всероссийской конференции. Махачкала, 2016; Выпуск XIII: 277 – 283.
6. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. Москва, 1984.
7. Казиханова Х.М. К вопросу об особенностях формирования национально-специфических фразеологических образов в языках различных систем. *Изучение фольклора, литературы и языков народов Дагестана*: материалы Межвузовской научной конференции «Проблема жанра в филологии Дагестана». Махачкала, 2008; Выпуск IV.
8. Магомедов М.И. Выражение темпоральных отношений в паремиях аварского языка. *Вестник ИЯЛИ им. Г.Цадасы*. Махачкала, 2016; № 9: 7 – 13.
9. Маслова В.А. *Лингвокультурология.* Москва, 2004.
10. Панина Л.С. Пословица как источник этнокультурной и лингвистической информации (на материале пословиц народов, живущих в Оренбургской области). *История языкознания, литературоведения и журналистики как основа современного филологического знания*: материалы Международной научной конференции. Ростов-на-Дону – Адлер, 2003; Выпуск 2.
11. Самедов Д.С. Числовая семантика в русских сказках. *Проблема жанра в филологии Дагестана:* материалы XI Всероссийской конференции. Махачкала, 20I6; Выпуск XIII: 366 – 371.
12. Смирнова Г.В. Понятие концепта в лингвокультурологии. Вестник МГЛУ. 2010; Выпуск 24 (603).

References

1. Alihanov Z. *Avarskie poslovicy i pogovorki*. Mahachkala, 1972.
2. Alihanova L.G., Samedov D.S. Naimenovaniya vremen goda v avarskih paremiologicheskih edinicah, vyrazhayuschih koncept «vremya». *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2012: Vypusk 3: 51 – 53.
3. Alihanova L.G. Morfologo-sintaksicheskie osobennosti avarskih paremiologicheskih edinic, vyrazhayuschih koncepty «vremya» i «prostranstvo». *Voprosy russkogo i kavkazskogo yazykoznaniya*. Mahachkala, 2017; Vypusk VII: 68 – 73.
4. Gasanova M.A. Paremiologicheskaya kartina mira tabasaranskogo yazyka. *Slovar' tabasaranskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
5. Gasanova M.A. Chislovoj kod kul'tury v dagestanskoj yazykovoj kartine mira: istoriya voprosa i perspektivy issledovaniya. *Problema zhanra v filologii Dagestana*: materialy XI Vserossijskoj konferencii. Mahachkala, 2016; Vypusk HIII: 277 – 283.
6. Gurevich A.Ya. Kategorii srednevekovoj kul'tury. Moskva, 1984.
7. Kazihanova H.M. K voprosu ob osobennostyah formirovaniya nacional'no-specificheskih frazeologicheskih obrazov v yazykah razlichnyh sistem. *Izuchenie fol'klora, literatury i yazykov narodov Dagestana*: materialy Mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii «Problema zhanra v filologii Dagestana». Mahachkala, 2008; Vypusk IV.
8. Magomedov M.I. Vyrazhenie temporal'nyh otnoshenij v paremiyah avarskogo yazyka. *Vestnik IYaLI im. G.Cadasy*. Mahachkala, 2016; № 9: 7 – 13.
9. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya.* Moskva, 2004.
10. Panina L.S. Poslovica kak istochnik `etnokul'turnoj i lingvisticheskoj informacii (na materiale poslovic narodov, zhivuschih v Orenburgskoj oblasti). *Istoriya yazykoznaniya, literaturovedeniya i zhurnalistiki kak osnova sovremennogo filologicheskogo znaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Rostov-na-Donu – Adler, 2003; Vypusk 2.
11. Samedov D.S. Chislovaya semantika v russkih skazkah. *Problema zhanra v filologii Dagestana:* materialy XI Vserossijskoj konferencii. Mahachkala, 20I6; Vypusk XIII: 366 – 371.
12. Smirnova G.V. Ponyatie koncepta v lingvokul'turologii. *Vestnik MGLU.* 2010; Vypusk 24 (603).

Статья поступила в редакцию 03.04.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-347-349

Yuan Yue, *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 853342287@qq.com*

THE FORMATION OF EMOTIONAL HUMAN TITLES IN MODERN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES. The article considers ways of forming people nominations in modern Russian and Chinese languages, notes the possibilities of word formation, lexical meanings and the use of people nominations. By comparing the methods of forming people nominations it is shown that in Russian and Chinese languages there are different ways of word formation. Each language has a specific nominating system; ways of expressing words emotional coloring are used with different intensities, for example, in word formation, in the composition of words, in idioms. Nouns that name people occupy a special place in the linguistic system, they name a person who is the subject of language communication: a person is a central and universal concept both in the conceptual and in the linguistic model of the world. The scientific novelty of the work is manifested in the fact that for the first time this topic is considered holistically not only in Russian, but also in Chinese. New concepts from Chinese scientific literature is introduced.

Key words: **emotional coloring, types of lexical meaning, nomination of people, word formation.**

Юань Юе*, аспирант, МГУ, г. Москва, E-mail: 853342287@qq.com*

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЭКСПРЕССИВНО ОКРАШЕННЫХ НОМИНАЦИЙ ЛИЦ В СОВРЕМЕННЫХ РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются способы образования номинаций лиц в современных русском и китайском языках, отмечаются возможности их словообразования, лексические значения и употребление. Путем сравнения способов образования номинаций лиц показано, что и русский, и китайский языки характеризуются разными способами словообразования. Каждый язык имеет особую систему номинации; способы выражения эмоциональной окраски слов используются с разной интенсивностью, например, в словообразовании, составе слов, застывших словосочетаниях. Имена существительные, называющие людей, занимают особое место в языковой системе, они номинируют человека – субъекта языкового общения: понятие человек является центральным и универсальным как в концептуальной, так и в лингвистической модели мира. Научная новизна работы видится в том, что данная тема впервые будет рассмотрена целостно не только в русском, но и в китайском языке. Также введены новые понятия из научной литературы Китая.

Ключевые слова: **эмоциональная окраска, типы лексического значения, номинации лиц, словообразование.**

Совершенно очевидно, что за последние годы под влиянием резко меняющейся социокультурной среды и в условиях постоянно возникающих новых коммуникативных потребностей русский язык претерпел и продолжает претерпевать серьезные изменения на всех уровнях языковой системы. В связи с этим в современной лингвистике при изучении лексических явлений особую актуальность приобретает антропоцентрический подход, поскольку именно лексика отражает социальную сущность личности [1–15]. Следует отметить, что проблема экспрессивного диалекта многогранна. Из-за ограниченного объема данного исследования невозможно охватить все аспекты этой многогранной проблемы. Поэтому в нашей работе мы не учитываем грамматическую, лингвогеографическую и речевую стороны таких слов.

Цель работы – изучить способы образования экспрессивно окрашенных номинаций лиц в русском и китайском языках и сравнить их.

Задачи, вытекающие из цели:

1. Провести систематизацию исследуемых экспрессивно окрашенных номинаций.
2. Рассмотреть способы образования анализируемых слов.
3. Сопоставить экспрессивы со значением лица.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней осуществлена параллельная систематизация экспрессивно-окрашенных номинаций русского и китайского языков, включая сопоставление экспрессивов со значением лица. Теоретическая значимость работы состоит в том, что ее результаты уточняют способы образования экспрессивно-окрашенных номинаций русского и китайского языков. Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы в преподавании русского и китайского языков как иностранных.

Экспрессивно окрашенные номинации лиц в современном русском языке

В русском и китайском языках оценочные существительные называют лиц, обладающих некоторыми характеристиками в определенных аспектах, таких как внешний вид, поведение, личностные качества, характер, возраст, статус, интеллект и т.д. Указанные аспекты придают слову определенную субъективную оценочную окраску, которая всегда характерна для человеческого мышления и языка. Таким образом, конкретной целью исследования является анализ индивидуальных особенностей двух языков и культур, оценочные средства, различные по составу, количеству слов, семантическим типам, особенностям употребления и т.д.

Известно, что стилистическая окраска включает эмоционально-экспрессивную и функционально-стилевую стороны. Согласно классификации типов лексического значения слова Ю.П. Солодуба [8, с. 54–56], существует четыре типа значений:

1) номинативные, в которых коннотативный компонент не выражен (*отец, сестра, учитель, студент*);

2) номинативно-коннотативные, в которых оценка накладывается на денотативное значение (*папочка, братишка, учительша* и др.);

3) коннотативно-номинативные, в которых оценочный компонент выходит на первый план (*ябеда, трудяга, грязнуля*);

4) коннотативные, собственно оценочные, которые присущи междометиям, словам, способным организовать структуру нечленимых предложений (*караул, ужас, кошмар*).

Обращаясь к рассмотрению вопроса об экспрессивно окрашенных номинациях лиц, исследователь выделяет основные группы номинаций лиц:1) номинации, образованные с помощью суффиксов субъективной оценки; 2) номинации общего рода; 3) номинации с переносным (метафорическим) значением; 4) номинации, образованные в соответствии с существующими в языке словообразовательными моделями.

Обратимся к рассмотрению каждой группы.

1. Номинации лиц, образованные с помощью суффиксов субъективной оценки, соотносятся с номинативно-коннотативным типом лексического значения. Они образуются, как правило, от стилистически нейтральных слов.

Наиболее часто для выражения мелиоративной оценки используются суффиксы *–еньк-, -онк-, -очк-, -ушк-, -ишк-, -ул'-* (например: *доченька, сестренка, мамочка, тетушка, хозяюшка, братишка, шалунишка, сынуля, бабуля*). Несколько реже используются суффиксы *-ец- (-ц-), -иц-, -ус'-* (*братец, золотце, сестрица, бабуся*).

Пейоративная оценка выражается суффиксами *–онк-/-ёнк-, -ашк-, -як-, -ех-, -енци-я* (*старушонка, старикашка, бабёнка, чертяка, распустёха, старушенция*) и др.

В процессе образования производных существительных – номинаций лиц – люди обычно рассматривают суффиксы как оценочные знаки. Например, глагольная основа вместе с оценивающим суффиксом *-ун-* указывает на предпочтение человеком поступков, названных производящей основой: *крикун, игрун*. Производные от мотивирующей основы и оценочного суффикса обычно образуются от прилагательных или существительных с помощью суффиксов, представляющих черты характера человека. Например, производные слова *чудак, весельчак, добряк, толстяк* образованы от прилагательных *чудной, веселый, добрый, толстый* с помощью суффикса *-ак- (-як-*).

2. Е.М. Галкина-Федорук указывает на то, что существительные общего рода – это эпистемологические существительные, которые раскрывают типичное поведение или атрибуты человека [3, с. 103–124]. Это не только имена людей, но и классы "характерных слов", выражающих эмоциональное отношение говорящего к другим людям. Следующая группа включает номинации общего рода, в которых можно обнаружить коннотативно-номинативное значение: *злюка, жадина, работяга* и др. Это экспрессивно окрашенные слова, обычно обозначающие лицо по характерному действию, свойству, чаще отрицательному. Используя эти номинации, говорящий подчеркивает постоянство признака и его доминирование над остальными качествами личности. Некоторые слова, обозначающие должности и профессии людей (например, *врач, секретарь, бригадир* и т.д.), имеют свойства существительных общего рода. Но они не являются существительны-

ми общего рода, а употребляются в значении слов женского рода в нормированном литературном языке только в форме именительного падежа. С точки зрения функционального стиля, производные слова, образованные с помощью суффиксов существительных общего рода, обладают разговорными речевыми характеристиками. Русские существительные общего рода образуются в основном с помощью нулевых суффиксов или суффиксов *-к(а), -л(а), -уш(а), -ил(а), -ин(а)* и других, например, *зёва, разиня, недоучка, выскочка* и т.д. Они обычно происходят от глагольной основы или основы прилагательного и обозначают человека с определенной характеристикой поведения. Лексемы общего рода являются производными от глаголов (*ругена, копуша, зевака, трудяга, задавака* и др.), имен прилагательных *(симпатяга, грязнуля, бедняжка* и др.), образуются при помощи малопродуктивных или непродуктивных суффиксов. При употреблении в речи такие номинации имеют черты фамильярного, даже вульгарного стиля.

3. Среди номинаций с переносным (метафорическим) значением выделяется большая группа зоометафор: *медведь, осел, жираф, слон, лошадь, индюк* и др. При обозначении лиц данными лексемами реализуется синтаксически обусловленное значение. Зоометафоры могут употребляться в качестве аффективов (*змея*), могут указывать на возраст, неопытность лица (*клоп, щенок, цыпленок*), слабохарактерность, безвольность (*теленок, кутенок, слизняк*), внешние характеристики *(жираф, медведь, слон*), особенности поведения (*свинья, лиса*) и другие качества.

В русском языке имеется соотнесенность номинаций по семантическому признаку пола (*баран – овца, жеребец – кобыла, петух – курица, гусь – гусыня*), причем различие в значении зоометафор может определяться исключительно половой принадлежностью (*жеребец* – «о рослом, здоровом мужчине» [4, с. 351], *кобыла* – «о рослой, здоровой женщине» [4, с. 485]) или – при частичном или полном несовпадении в семантике – не указывать на половые различия (*баран* – «человек, слепо идущий за кем-либо, слепо выполняющий требования» [4, с. 127], *овца* – «робкий, безответный человек» [4, с. 649]; *петух* – «задиристый, запальчивый человек, забияка» [4, с. 852], *курица* – «медлительная, нерасторопная женщина» [4, с. 515]; *гусь* – «тот, кто не вызывает доверия, ненадежный, плутоватый человек» [4, с. 244], *гусыня* – «о нерасторопной, глупой женщине» [4, с. 235]).

Кроме зоонимов, среди номинаций с метафорическим значением можно выделить также немногочисленную группу флоронимов (*растение, овощ, редиска, ягодка, колокольчик* и др.) и группу из предметного, «вещного» мира (*пила, шляпа, столб* и др.) [1, с. 184]. Анализируя номинации-метафоры, можно заметить, что наиболее употребительными являются лексемы с отрицательной оценкой. Это объясняется, вероятно, тем, что пейоративная оценка по своей природе сильнее и семантически богаче, сложнее положительной [2].

4. В современном русском языке большую распространенность имеют номинации, образованные в соответствии с существующими в языке словообразовательными моделями. Появление этих номинаций обусловлено языковыми антиномиями – антиномиями устойчивости и движения, объективного и субъективного.

Среди экспрессивно окрашенных номинаций следует отметить лексемы с номинативно-коннотативным значением, образованные суффиксальным способом при помощи суффиксов *-ух-* (*толстуха, свекруха*), *-ист-* (*катастрофист, граффитист*), *-щик-* (*беспредельщик, автостопщик*). Такие номинации позволяют говорящему выразить свое отношение, чувства к названному лицу – неодобрение, презрение, пренебрежение.

Образование слов префиксальным способом нехарактерно для имен существительных. Однако в последнее время проявляют активность такие приставки, как *рас-, анти-, не-, недо-, супер-*: *раскрасавица, антикумир, антиперсона, нероссияне, нельготник, недоврач, суперлидер, супержулик, супердемократ.* Оценка, заложенная в семантике приставки, усиливает коннотацию лексемы в целом. Например, приставка в слове *суперлидер* дополняет высокую оценку слова *лидер*, а в слове *супержулик* – увеличивает отрицательную оценку, делает ее еще более отрицательной.

Экспрессивно окрашенные номинации лиц, образованные путем сложения, в современном русском также весьма употребительны, например: *нефтекороль, нефтеолигарх, кинобогиня, лжедруг.* В примерах типа *нефтекороль, нефтеолигарх, кинобогиня* и подобных им оценка может быть положительной или отрицательной в зависимости от контекстуального окружения, в примерах же типа *лжедруг* оценка не обусловлена контекстом. На фоне сложения ярко выделяется большей эмоциональностью и экспрессией контаминация: *базарник* от слов *базар* и *рыночник*; *господарищ* (от слов *господин* и *товарищ*). Слова имеют просторечную окраску. В некоторых случаях способ сложения сочетается с суффиксальным способом: *фальшиводочник* (от *фальшивая водка* и *-ник*), *новомышленец* (от *новое мышление* и *–ец-*). Большинство личных существительных являются существительными мужского рода. Можно прогнозировать, что личных существительных женского рода станет больше, потому что обозначения женщин – часть лексики русского языка, которая сейчас обсуждается наиболее эмоционально [5, с. 1].

Говоря про диминутивы, стоит упомянуть работу Ирины Фуфаевой «Экспресивные диминутивы в условиях конкуренции с нейтральными существительными». В работе понятие «экспресивные диминутивы» понимается как единицы, которые выражают не уменьшительность, а субъективное отношение к адресату: «*Вот трамвайчик едет*». Это реплика обращение к ребенку, выражает ласковое отношение к адресату [11].

Таким образом, экспрессивно окрашенные номинации включают разные по способу образования лексемы, позволяют выразить эмоциональную оценку лица (группы лиц). При образовании именований лиц наиболее продуктивным является суффиксальный способ.

Экспрессивно окрашенные номинации лиц в современном китайском языке

В китайском языке лексическое значение слов отражает определенные объекты, явления, свойства, признаки, поведение в объективной реальности и в сознании людей. В дополнение к определенному смысловому значению некоторые слова также несут эмоциональное значение, то есть эмоциональную окраску. Эмоциональная окраска лексики – это элемент, который выражает определенную эмоцию и связан со смысловым (рациональным) значением.

Существительные, называющие людей, занимают особое место в языковой системе в аспекте экспрессивной окраски. Путем называния людей эта окраска может интуитивно отражать их эмоции. В китайском языке номинация человека – это имя, которое он получает в результате родственных связей или других отношений в связи с социальным статусом, профессией и т.д. Выделяются некоторые категории номинаций: коммуникативные имена (используются во время коммуникации, например 朋友 *друг*, 女朋友 *подруга*), родственные имена (у членов семьи, например 妹妹 *младшая сестра*, 母亲 *мать* и т.п.), названия титулов, уважительные имена (при уважительном отношении к собеседнику, например, 大哥 *старший брат*) и относительные имена (в зависимости от ситуации, например, 寡妇 *девушка-вдова*). Некоторые слова выражают определенную оценку в обозначении человека, например, 老古董 «*старый антиквариат*, по-китайски это значит *упорный человек, который не умеет прислушиваться к предложениям других*» [9, с. 818].

Долгое время в традиционных китайских школах основное внимание уделялось иероглифам. Поскольку большинство слов в классическом китайском языке односложные, среди китайских авторов было относительно мало дискуссий о многосложных словах. В китайском языке составное словообразование является основным способом создания слов оценочного класса, относящихся к имени человека. Китайский ученый Ли Юмин выделяет слова-модели, включая “模标” (сжатую форму) и “模槽” (пустую форму) в двух частях: сжатая форма относится к неизменным морфам в модели слова, а в пустой форме остается незаполненное место, к примеру, “X + человек”, это слово относится к сжатой форме, “человек” – это стандарт сжатой формы, где “X – пустая форма”. Большая часть стандарта пустых форм состоит из слов родства и слов социальных отношений, пустые формы в основном включают прилагательные, которые называют тип людей, характер человека или поведенческие характеристики.

Большинство словарных моделей являются открытыми. Пока существует потребность в социальной языковой жизни, могут образоваться новые слова. Словарные модели могут быть разделены на следующие категории:

1. Сжатая форма – нейтрально-пустая форма, имеет оценочное значение. У такого типа слова самая сильная словообразовательная способность и наибольшее количество модулей слов. Большинство слов сжатой формы состоит из родственных слов или названий социальных отношений, а пустая форма в основном содержит прилагательные, которые лексическими средствами украшают внешний вид, качества и поведенческие характеристики человека.

Обычно используемые слова формируются по моделям: “X人” (X + человек) “X子” (X + сын), “X妇” (X + женщина), “X婆” (X + жена), “X士” (X + воин), “X儿” (X + ребенок), “X友” (X + друг), “X汉”, “X客”, “X家”. Например: 凡人 (простые люди), 能人 (способные люди), 胖子 (толстяки), 贵妇 (дамы), 富婆 (богатые женщины), 勇士 (воины), 孤儿 (сироты), 损友 (приятели) и т.д.

2. Сжатая форма имеет оценочное значение, пустая форма может быть нейтральной или иметь оценочное значение. Например: “X奴” (X + раб): “房奴” （домашние рабы）, “孩奴”（ребенок-раб）и т.д.

3. Сжатая форма имеет отношение к людям через метафору, пустая форма может быть нейтральной или иметь оценочное значение. Например: “X星” (X + звезда), “X迷” (X + фан, футбольный фан) и т.д. Среди китайских оценочных существительных также есть составные слова, которые невозможно классифицировать как словарный модуль. Например, 正太 (симпатичный мальчик или юноша до 16 лет), 萝莉 (симпатичная, милая девочка (с 9 до 16 лет)), 小鲜肉 (звезда шоу-бизнеса мужского пола (с 13 до 30 лет).

Префикс – это словообразовательная морфема, которая употребляется перед корнем слова для образования производных слов. Например, префикс “阿” (произносится как звук [a]) можно соединить с существительными, прилагательными и числительными, чтобы образовать существительные, называющие людей (“阿姨(тятя)、阿大 (a + большой)、阿三 (a + три)”), которые имеют ласкательное значение. Префикс “阿” используется перед фамилией, чтобы передать значение близких, родственных отношений говорящего с называемым лицом. Например, 阿唐（префикс 阿 + фамилия 唐 используется перед некоторыми именами родственников, что также несет эмоциональную окраску. Например, 阿 妈 (префикс

阿 + мама, что говорит об уважении), 阿哥 (префикс 阿 + брат, что говорится с любовью). Этот словообразовательный способ сопоставления виртуального и реального является основным способом префиксального словообразования.

Классификация китайских аффиксоидов очень сложна, но, в общем, их можно разделить на префикс, инфикс и суффикс. Китайские префиксы можно разделить на:

(1) собственно префикс (так называемый типичный префикс, или простой префикс), например: "阿", "老", "小" и т.д.;

(2) префиксоид, или полупрефикс, например: "好", "准", "不" и т.д.;

(3)заимствованный префикс: "超", "单", "反" и т.д.

С развитием общества, с появлением новых научных дисциплин и развитием международных связей китайские префиксы непрерывно пополнялись новыми единицами. Под влиянием различных заимствованных слов появляются новые префиксы, обладающие необычайной производительной способностью.

Некоторые ученые считают, что особые языковые компоненты могут выражать эмоции. На наш взгляд, в современном китайском языке эмоциональная окраска некоторых существительных происходит от суффикса "儿" (произносится как звук «г») или "子"（произносится как звук «з», но есть предварительное условие, что "儿" или "子" должно принадлежать одному корню. Например: 老头儿 (пожилой человек (со значением близкого человека)) – 老头子 (пожилой человек (без значения близкого человека)). Вышеупомянутые "儿" "子" "阿" являются важными элементами словообразования, а такие существительные, как 老头 (пожилой человек), не могут быть преобразованы в другие слова без помощи аффиксов и обязательно сочетаются с аффиксом "儿" или "子". Таким образом, в китайском языке существует несколько способов образования экспрессивно окрашенных номинаций лиц. Все они создадутся путем соединения нескольких элементов (корней и аффиксов) в одну номинацию.

В китайском языке не все существительные могут иметь фонетическое варьирование на звук [r]. Слова с фонемой-суффиксом -r（-р）легче рассматривать с точки зрения эмоциональной окраски. В литературных произведениях фонетическое варьирование на звук [r] также может использоваться в качестве особого стилистического способа. Например: китайские слова 花（*цветок*）– 花儿 (*цветочек*), 风 (*ветер*) – 风儿 (*ветерок*) имеют ласкательную стилистическую окраску. Фонетическое варьирование на звук [r] часто используется для обозначения смягчения или уменьшительно-ласкательной формы, например, в китайских словах 小孩(*дети*) – 小孩儿 (*детки*), 米粒 (*зерна, рис*) – 米粒儿 (*зернышки, рисик*) и т.д. Фонетическое варьирование на звук [r] обязательно произносится вместе с предыдущим слогом, а звук [r] нельзя читать отдельно. Но в лирических стилях поэзии и прозы он также произносится как отдельный звук для создания рифмы.

Таким образом, словообразование экспрессивно окрашенных номинаций лиц в русском и китайском языках – действенный и значимый способ пополнения словарного запаса. Сравнение способов образования таких слов показывает, что в русском и китайском языках способы словообразования имеют черты как сходства, так и различия.

В русском языке суффиксальное словообразование является основным средством образования существительных оценочного класса, относящегося к имени лица. В русском языке суффиксы эмоционально-оценочных существительных – номинаций лиц – обычно рассматриваются как оценочные знаки. Существительные общего рода, образованные определенными суффиксами, являются особыми оценочными наименованиями лиц в русском языке. В китайском языке способ составного словообразования является основным средством для образования оценочных номинаций лиц. В этом способе преобладает префиксальное словообразование по той причине, что это открытая модель, обладающая сильной словообразовательной способностью. С помощью способа "сжатая модель + пустая форма" можно образовать множество эмоционально-оценочных существительных, называющих людей. Это связано с тем, что китайская словообразовательная система соответствует особенностям мышления людей и тесно взаимодействует с социальным запросом, а также имеет уже готовые словообразовательные модели.

Таким образом, способы словообразования оценочных существительных в русском и китайском языках, особенности использования этих существительных в общении и их прагматические функции в условиях углубляющегося антропоцентризма языков заслуживают дальнейшего углубленного изучения.

Библиографический список

1. Альбрехт Ф.Б. *Отанималистическая субстантивная метафора в лексике и фразеологии современного русского языка: Опыт комплексного анализа*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1999.
2. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык. Вопросы языкознания. 1987; № 3: 3 – 19.
3. Галкина-Федорук Е.М. *Об экспрессивности и эмоциональности в языке*. Москва: Наука, 1958.
4. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000.
5. Кукушкина О.В. *Морфонология современного русского литературного языка*. Москва: Издательство Московского университета, 2016.
6. Молько В.Г., Моисеев Д.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления. Актуальные проблемы науки, экономики и образования XXI века: материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 ч. 2013; Ч. 1.
7. Радбиль Т.Б. и др. *Новые тенденции в русском языке начала XXI века. Лексика, словообразование, грамматика, текст*: коллективная монография. Нижний Новгород, 2014.
8. Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В. *Язык современных СМИ. Средства речевой агрессии*. Москва: ФЛИНТА, 2011.
9. Сафин Р.Н. Разговорное словообразование в иностранной аудитории. *Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки*. 2013; Т. 155, Книга 5: 172 – 178.
10. Солодуб Ю.П. Структура лексического значения. *Научные доклады высшей школы.* Москва: Филологические науки, 1997; № 2.
11. Тагабилева М.Г. *Сопоставительный анализ моделей диминутивного словооообразования (на материале существительных женского рода в южнославянских языках)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2016. Availlable at: http://dissovet.philol.msu.ru/docs/2016_TagabilevaMG_diss_10.02.20_24.pdf
12. Фуфаева И. *Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция.* Москва: Издательство АСТ, Серия Primus, 2021.
13. Фуфаева И. *Экспрессивные диминутивы в условиях конкуренции с нейтральными существительными*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2017. Available at: http://www2.rsuh.ru/binary/object_34.1521801225.0892.pdf
14. *现代汉语词. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编*. 北京: 商务印书馆, 2009. 1800 页 [*Словарь современного китайского языка*. Редакция словаря Института лингвистики Китайской академии социальных наук. Пекин: Шану, 2009].
15. 阮智富, 郭忠新. *现代汉语大词典 (上册) [M/OL]* (2009), 上海: 上海辞书出版社 [Жуань Ч., Го Чж. *Большой словарь современного китайского языка*. Шанхай, 2009; Ч. 1. Available at: http://xuewen.cnki.net/read-r2012111530039090.html

References

1. Al'breht F.B. *Otanimalisticheskaya substantivnaya metafora v leksike i frazeologii sovremennogo russkogo yazyka: Opyt kompleksnogo analiza*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
2. Arutyunova N.D. Anomalii i yazyk. Voprosy yazykoznaniya. 1987; № 3: 3 – 19.
3. Galkina-Fedoruk E.M. *Ob `ekspressivnosti i `emocional'nosti v yazyke*. Moskva: Nauka, 1958.
4. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
5. Kukushkina O.V. *Morfonologiya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2016.
6. Mol'ko V.G., Moiseev D.A. `Ekspressivnaya leksika razgovornogo upotrebleniya. Aktual'nye problemy nauki, `ekonomiki i obrazovaniya XXI veka: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. 2013; Ch. 1.
7. Radbil' T.B. i dr. *Novye tendencii v russkom yazyke nachala HHI veka. Leksika, slovoobrazovanie, grammatika, tekst*: kollektivnaya monografiya. Nizhnij Novgorod, 2014.
8. Petrova N.E., Raciburskaya L.V. *Yazyk sovremennyh SMI. Sredstva rechevoj agressii*. Moskva: FLINTA, 2011.
9. Safin R.N. Razgovornoe slovoobrazovanie v inostrannoj auditorii. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2013; T. 155, Kniga 5: 172 – 178.
10. Solodub Yu.P. Struktura leksicheskogo znacheniya. *Nauchnye doklady vysshej shkoly.* Moskva: Filologicheskie nauki, 1997; № 2.
11. Tagabileva M.G. *Sopostavitel'nyj analiz modelej diminutivnogo slovooobrazovaniya (na materiale suschestvitel'nyh zhenskogo roda v yuzhnoslavyanskih yazykah)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016. Availlable at: http://dissovet.philol.msu.ru/docs/2016_TagabilevaMG_diss_10.02.20_24.pdf
12. Fufaeva I. *Kak nazyvayutsya zhenschiny. Feminitivy: istoriya, ustrojstvo, konkurenciya.* Moskva: Izdatel'stvo AST, Seriya Primus, 2021.
13. Fufaeva I. *`Ekspressivnye diminutivy v usloviyah konkurencii s nejtral'nymi suschestvitel'nymi*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2017. Available at: http://www2.rsuh.ru/binary/object_34.1521801225.0892.pdf
14. *现代汉语词. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编*. 北京: 商务印书馆, 2009. 1800 页 [*Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Redakciya slovarya Instituta lingvistiki Kitajskoj akademii social'nyh nauk. Pekin: Shanu, 2009].
15. 阮智富, 郭忠新. *现代汉语大词典 (上册) [M/OL]* (2009), 上海: 上海辞书出版社 [Zhuan' Ch., Go Chzh. *Bol'shoj slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Shanhaj, 2009; Ch. 1. Available at: http://xuewen.cnki.net/read-r2012111530039090.html

Статья поступила в редакцию 26.03.22

УДК 81'26 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-350-352

Rukavishnikova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: origa999@rambler.ru*

FEATURES OF THE TEXT OF THE CHINESE COMICS AS A SEMIOTIC SYSTEM. Over the past few decades, comics have been gaining more and more popularity and now it can be called a phenomenon of modern mass culture. It has a great influence on readers, especially young people, shaping their worldview. The culturological significance of the comics has led to such a need as its study from a semiotic point of view, which allows to see not only how this system functions in the text of the comics, but also to study the comics in the context of the phenomenon of world culture. The article examines the phenomenon of Chinese comics from the point of view of the semiotic system, namely as a semiotic field of visual communication. The comic is analyzed from the point of view of C. Pierce as a system of signs, in which the signs are divided into indices, icons and symbols. Its verbal and non-verbal components are considered in detail.

Key words: **comics, semiotic system, Chinese language, manhua, phylacter, creolized text, verbal and non-verbal components.**

О.И. Рукавишникова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: origa999@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТА КИТАЙСКОГО КОМИКСА КАК СЕМИОТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Последние несколько десятилетий комикс все больше набирает популярность и уже сейчас его можно назвать феноменом современной массовой культуры. Он оказывает большое влияние на читателей, в особенности на молодежь, формируя ее мировоззрение. Культурологическая значимость комикса привела к такой необходимости, как его изучение с семиотической точки зрения, что позволяет увидеть не только то, как эта система функционирует в тексте комикса, но и изучить комикс в контексте феномена мировой культуры. В статье исследуется феномен китайского комикса с точки зрения семиотической системы, а именно – как семиотического поля визуальной коммуникации. Комикс анализируется с позиций Ч. Пирса как система знаков, в которой они разделяются на индексы, иконы и символы. Подробно рассмотрены его вербальные и невербальные компоненты.

Ключевые слова: **комикс, семиотическая система, китайский язык, маньхуа, филактер, креолизованный текст, вербальные и невербальные компоненты.**

Вторая половина XX века, ознаменованная такими мировыми процессами, как глобализация, появление Интернета, стремительное экономическое развитие многих стран, оказала огромное влияние на все стороны человеческой жизни, что привело к увеличению международного взаимодействия. На волне бума азиатской культуры китайский кинематограф, музыка, видеоигры, а также литература все больше проникают и в нашу культуру.

В связи с растущей популярностью азиатской литературы растет и потребность в изучении азиатского комикса как особой семиотической системы, содержащей в себе эксплицитные и имплицитные компоненты. Данная тема актуальна, поскольку в последнее время не так много работ посвящено китайскому художественному тексту, а тем более тексту комикса, который сейчас является феноменом современной массовой культуры и обладает мощным воздействием на читателя, формируя мировоззрение современной молодежи, что, безусловно, обусловливает новизну данного исследования.

Целью данной статьи является выявление специфики китайского комикса как особой семиотической системы, в связи с чем перед автором стоят следующие задачи:

– рассмотреть текст комикса как особую семиотическую систему;

– описать основные характеристики китайского креолизованного текста комикса.

Являясь частью мировой культуры, китайский комикс позволяет глубже взглянуть на универсальные и уникальные языковые явления в картине мира, выраженные семиотикой визуальной коммуникации, что позволяет говорить о теоретической значимости исследования. Полученные результаты могут быть использованы в вузовских курсах по стилистике китайского языка, дисциплинах «Основы языкознания» в части изучения особенностей азиатских языков, «Теории и практике перевода китайского языка», интерпретации текста.

Китайский комикс – маньхуа 漫画 [mànhuà] (букв.: «свободный рисунок») или 国产漫画 [guóchǎn mànhuà] («отечественный комикс») – берет свое начало приблизительно еще с древности. Сам термин «маньхуа» 漫画 [mànhuà] изначально использовался в живописи китайских литераторов 18 века. Считается, что впервые слово «маньхуа» было использовано в «Сборнике песен Цзиншен» «景迂生集» [jǐng yū shēng jí] ученого Северной династии Сун [1].

Впоследствие этот термин стал популярным в Японии и называется манга. Фенг Зикай (丰子恺) [fēng zi kǎi] в своей серии мультфильмов 1925 года под названием «Зикай Маньхуа» «子恺漫画» [zi kǎi mànhuà] вновь ввел этот термин в китайский язык, но уже как понятие, обозначающее китайский комикс [2].

Комиксы объединяют в себе все самые лучшие стороны таких продуктов культуры, как фильмы и литература, поскольку являются сочетанием визуального и вербального компонентов, требуя для прочтения наименьшего количества времени. Отсутствие большого объема текста, нагроможденных описаний, наличие картинок, с помощью которых проще уловить смысл прочитанного, делают комикс одним из лучших и в то же время простейших инструментов изучения другой культуры.

Семиотическое поле визуальной коммуникации – это некая история, рассказанная при помощи рисунков, дополненных текстом, что, в свою очередь, образует сбор иконических и символических знаков [3]. В такой истории или, иными словами, комиксе иконические и символические компоненты находятся во взаимодействии друг с другом.

В креолизованном тексте комикса визуальный и вербальный компоненты состоят в неразрывной связи, и если исчезает один из компонентов, то оставшийся либо перестаёт передавать точную информацию, либо интерпретируется иначе. Таким образом, можно сказать, что текст и изображение в комиксе не просто дополняют друг друга, а взаимодействуют, создавая некое новое значение, новый язык, что, в свою очередь, привело к появлению такого понятия, как «семиотика комикса».

Комикс включает в себя вербальные и невербальные компоненты. Речь персонажей, авторские комментарии к тексту, заголовки, титры относятся к вербальному компоненту, при этом, например, та же речь будет располагаться в «словесном облаке» (или «словесном пузыре»), так называемом «филактере».

Невербальный компонент составляет графику комикса – определенная, логически выстроенная последовательность панелей, в которых находятся изображения, несущие дополнительную информацию, которая дополняет, а иногда и полностью заменяет буквенный текст. Только при взаимодействии данных компонентов (вербального и иконического) обеспечивается целостность и связанность комикса [4].

Рассматривая комикс как семиотический объект, стоит обратить внимание на семиотическую классификацию знаков Ч. Пирса, в которой знаки разделяются на индексы (указывают на сам субъект), иконы (указывают на связь субъекта и объекта) и символы (указывают на связь между субъектом и интерпретантом) [5].

Интерпретант необходимо рассматривать не отдельно, а в контексте акта общения. Например, таким интерпретантом будет являться панель с изображением в тексте комикса.

Знак панели расшифровывается всегда в контексте ее расположения на странице, при этом нужно учитывать и общую последовательность всех панелей, которая, в свою очередь, создает еще один, уже более сложный знак. Панель как графический знак комикса влияет на функционирование остальных знаков в семиотической системе комикса. Благодаря наличию панели комикс существенно отличается от других форм письма.

Вербальный компонент комикса создал широкую базу для создания фонетически мотивированных знаков, которые используют письменность естественных языков, а значит, являются идиоэтническими [5].

При изучении комикса с точки зрения семиотики можно заметить определенные особенности и в грамматике. Для правильной интерпретации смыслов посредством комикса используются три способа: создание изображений, создание персонажей и создание звукового ряда. Если определить некую структурированную последовательность в каждом из этих способов, то они становятся определённым типом языка: языками окружающего мира выступают структурированно последовательные звуки, языками жестов – последовательные движения персонажей, а визуальным языком – структурированно выстроенные изображения. На этой основе в комиксе можно выделить три основных вида знаков: графически мотивированные (любые элементы визуального ряда), фонетически мотивированные (элементы звукового ряда) и знаки смешанной мотивации [4].

В разных странах комиксы написаны на разных «визуальных» языках, использующих свои определённые шаблоны создания и графические стили, основанные на определённом культурном наследии. То есть комикс как семиотическая система содержит в себе и общие знаки, принятые для всех комиксов, и знаки, зависимые от естественного языка. Например, китайская маньхуа, япон-

ская манга и американский комикс имеют уникальные, присущие только странам, в которых они были созданы, «визуальные» языки.

Как и естественные языки, «визуальные» включают в себя некие общие элементы, присущие всем языкам, например, вербальную и визуальную составляющие, панели, титры, а также уникальные элементы, присущие комиксу только одной страны, например, распределение панелей на страницах.

Семиотические особенности маньхуа существуют в формате и виде знаковой системы. Так, например, в зависимости от региона создания маньхуа из материкового Китая читаются слева направо, как западные комиксы и корейская манхва, в то время как маньхуа из Тайваня и Гонконга читаются справа налево, как японская манга. То же самое относится и к тексту маньхуа. В изданиях с материкового Китая он расположен горизонтально и читается слева направо, а в экземплярах с Тайваня и Гонконга текст размещается, вертикально спускаясь, и читается справа налево.

Семиотическая конструкция маньхуа выглядит следующим образом:

1. 名称 [míngchēng] «тайтл» – название комикса или комикс-серии.

2. 画框 [huà kuāng] «панель», «кадр», «фрейм» – образы, изложенные в вертикальных или горизонтальных рамках.

3. 天沟 [tiān gōu] «канава», «желоб» – это пространство между панелями.

Вертикальные желоба могут быть более тонкими, чем горизонтальные. Это делается для лучшего восприятия читателем хода повествования, ведь обычно фреймы располагаются слева направо и сверху вниз.

В контексте комикса ширина желоба очень важна, так как она зачастую отображает течение времени в повествовании: более широкий желоб показывает, что между событиями во фреймах прошло некоторое количество времени.

4. 醒目页面 [xǐngmù yèmiàn] «сплэш», «заставка» (букв.: «страница, которая привлекает внимание») – это изображение, занимающее всю страницу или даже разворот в комиксе.

Обычно сплэш используется в качестве первой страницы новой истории и содержит заголовок и список авторов. Могут быть представлены как в качестве обложки, так и внутри комикса.

5. 对话框 [duìhuà kuāng] «баллон», «облачко», «пузырь», «бабл», «филактер» (букв.: «диалоговая рамка») – речь или мысли персонажей, окружённые контуром с указанием на персонажа, к которому относится. Филактеры бывают диалоговыми 对话框 [duìhuà kuāng] и мыслительными 点状边框 [diǎn zhuàng biānkuāng] (букв.: «пунктирная рамка»). Мыслительные филактеры обычно выделяются пунктирной линией, реже помещаются в прямоугольную рамку с толстым контуром, чтобы читатель не спутал мысли персонажа с его речью.

Оформление диалогового окна может быть различным и отражать разные эмоции персонажа, его интонацию и манеру речи. Форма филактера может быть похожа на баллон 气球型对话框 [qìqiú xíng duìhuà kuāng] (букв.: «диалоговое окно в форме воздушного шара»), может быть в форме облака 云形 [yún xíng] (букв.: «форма облака») – эти две формы считаются классическими, чаще всего диалоги оформляют именно в них.

Филактер с зазубренным краем 折线形 [zhé xiànxíng] (букв.: «линия в форме зигзага») используется, чтобы показать, что герой маньхуа в данный момент разгневан или возбужден. Такую форму филактера еще называют кричащей. Волнистая форма 波浪形 [bōlàng xíng] (букв.: «форма волны») отражает дрожь в голосе и используется, когда персонаж чем-то взволнован или удивлен.

Таким образом, различные формы филактеров играют вспомогательную роль для передачи всего колорита эмоций речи персонажа, помогают читателю лучше понять структуру истории и развитие сюжета.

6. 非肉声 [fēi ròushēng] «вставка», «врезка», «авторский текст» (букв.: «голос, не принадлежащий человеку») – текст, поясняющий ситуацию в панели, сам не являющийся частью происходящего в ней. Например, «На следующий день…». Традиционное оформление авторского текста – жёлтый или белый прямоугольник с чёрным контуром 方形框 [fāngxíng kuāng] или вообще без контура 无边框 [wú biānkuāng].

7. 肉声型 [ròushēng xíng] «звуковой эффект» (букв.: «шаблон человеческого голоса») – буквенное представление действия или звука, не являющееся частью речи и мыслей персонажей. Например, «轰!» [hōng] «БАХ!», «踩» [cǎi] «наступил», «握紧» [wò jǐn] «хватать», «退» [tuì] «шух», «отошел», «唰» [shuā] «шух», «喀嚓» [kāchā] «хруст», «скрип», «咕咚» [gūdōng] «глоть-глоть», «глотание», «偷瞄» [tōu miáo] «зырк», «подглядывает» [7; 8].

Комикс по природе своей диалогичен и максимально приближен к разговорному языку, хотя он изначально является письменным жанром. Речь персонажей в таких текстах отличается яркостью и экспрессивностью. Имитация разговорной речи в текстах комиксов происходит на всех языковых уровнях: лексическом, синтаксическом, фонетическом. Активно используется лексика разговорной речи и сленг, наблюдается частое использование разговорных частиц и звукоподражаний:

哇啊啊啊啊！我不上去，不上去！[wā āā āā! wǒ bùshàng qù bùshàng qù!] «А-а-а-а, я не пойду, не пойду!» – фонетически обрисовано настроение персонажа, благодаря чему читатель с легкостью понимает, что он в данный момент рыдает и капризничает.

Фонетический облик предложения: 痛痛痛痛啊！ [tòng tòng tòng tòng a] «Боооооольноооо!» – передает крик боли, которую испытывает персонаж.

Одной из особенностей стилизации разговорной речи в маньхуа является постановка знаков препинания, которые в диалогах отражают интонации, паузы, восклицания. Экспрессию можно отобразить большим количеством восклицательных знаков:

你们是什么东西 ！！ [nǐmen shì shénme dōngxī!!] – «Ну что ж вы за люди-то такие!!!»

Удвоенное восклицание передает настроение персонажа, он раздражен и поэтому ему пришлось повысить голос.

Предложения, выражающие размышления или рассуждения, отделяются многоточиями: 我觉得…可能… [wǒ juéde…kěnéng…] – «Я думаю, что… возможно…». Использование многоточия также может отображать паузы в репликах персонажа, показывая, что он растерян или от удивления не знает, что сказать:

…真是，岂有此理啊! [zhēnshì qǐ yǒu cǐ lǐ ā] – «……нет, ну, правда, где это видано!»; 啊 …… 是这 ……这样啊 …… 多谢大圣了 …… [a …… shì zhè …… zhèyàng a …… duōxiè dà shèngle……] – «Эээ … ну тогда …… мы благодарны Небесному Мудрецу…».

В данных примерах многоточие передает колебание, неуверенность героев в сказанном. Для китайского языка характерна постановка шести точек, тогда как для грамматики русского языка только трех.

Функцию внелексических средств в маньхуа также выполняют элементы графики и параграфики. Сама форма филактера указывает на интонацию, с которой произносится реплика, и ее эмоциональную составляющую.

Реплики, выражающие негодование, нередко заносятся в филактер с зазубренным краем, филактер с волнистым краем показывает, что персонаж взволнован или заикается, филактер с пунктирным краем отображает мысли персонажей.

Величина графем в кадре классического комикса определяет «громкость» реплики либо показывает логическое ударение. Например, КТО ЭТО СДЕЛАЛ?! реплика написана заглавными буквами, что вызывает ассоциации с повышенным тоном голоса. В китайских маньхуа этот прием применим только к «нарисованному» тексту, то есть тому, что находится за границами филактера и, как правило, обозначает звукоподражания: 哗! [huá] «бам!», «唰» [shuā] «дыщ», «шух», «砰» [pēng] «хлоп!».

Использование просторечий и диалектных слов помогает авторам показать национальный колорит, создать речевой портрет персонажа, через его манеру речи и лексику рассказать о том, откуда этот персонаж, степень его образованности, принадлежность к определенному слою населения или какой-либо субкультуре.

喂，你在那里做啥? [wèi, nǐ zài nàlǐ zuò shà] – «Хей! Чё делаешь?» – построение фразы, а также использованная лексика указывают на то, что говорящий использует диалект городского округа Чучжоу провинции Аньхой. На правильном, общепринятом китайском языке фраза будет звучать так: 嘿，你在干什么? [hēi, nǐ zài gànshénme] – «Хей! Что ты сейчас делаешь?»

По причине того, что в текстах китайских комиксов преобладает разговорный стиль речи, в них нередко используются диалектизмы и сленг, ненормативная лексика, жаргонизмы. Они в основном применяются для того, чтобы избежать употребления избитых выражений, усилить эмоциональность передаваемого сообщения, через реплики персонажа показать, из какой он провинции или социальной среды.

真 …… 巴适! [zhēn bā shì] – «В самом деле … замечательно!» – в данном примере слово 巴适 [bā shì] «замечательно», «прекрасно» указывает на то, что персонаж говорит на сычуаньском диалекте.

Другой пример: 咋滴? [zǎ dī] – «Как делишки?» – диалектизм 咋滴? [zǎ dī] в основном используется жителями Северо-Восточного Китая.

哪个龟孙背后暗算！[nǎge guī sūn bèihòu ànsuàn] – «Какой негодяй строил козни за моей спиной?!»

Ругательство 龟孙 [guīsūn] «черепашье отродье», «негодяй» используется в данном примере для усиления его эмоциональности и передачи раздражения и злости персонажа.

В диалогической речи персонажей маньхуа нередко используются эвфемизмы: 我把他干掉了 [wǒ bǎ tā gàndiàole] – «Я с ним разобрался» вместо 我把他杀死了 [wǒ bǎ tā shā sǐle] – «Я убил его». Эвфемизм 干掉 [gàndiào] переводится как «управиться», «расправиться» и заменяет собой глагол 杀死 [shā sǐ] «убивать». Также 他去世了 [tā qùshìle] – «Он покинул этот мир» вместо 他死了 [tā sǐle] «Он умер».

В китайском языке вообще очень редко говорят о смерти напрямую, предпочитая заменять слово 死亡 [sǐwáng] «смерть» на другие, например, 谢 世 [xièshì] «отойти в вечность», 长眠 [chángmián] «заснуть вечным сном», 亡化 [wáng huà] «не быть в живых». В маньхуа исторического жанра можно увидеть, что, говоря о кончине императора, используют следующие выражения: 驾崩 [jià bēng] «Цзя скончался», 山 陵 崩 [shānlíng bēng] «император скончался» (букв.: «горы и холмы обрушились»).

Для стилизации разговорной речи в маньхуа часто используется такой синтаксический прием, как эллипсис: 想治是吧? [xiǎng zhì shì ba] «Стало быть, хотите исцелиться?», в этом примере для краткости опущено подлежащее 你们 [nǐmen] «вы» [9]. Использование эллипсиса позволяет сократить до минимума объем языковых знаков [10]. Все эти знаки «оживляют» текст, передавая посредством минимального объема текста максимальный объем информации.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что китайские комиксы, как и комиксы других стран, сочетают в себе черты текста и семиотической системы. Благодаря своей креолизованной структуре (сочетание вербальных и

невербальных компонентов) они способны передавать большое количество информации за максимально короткое время. Китайский комикс по природе своей диалогичен, максимально приближен к разговорному языку и близок к устной форме коммуникации.

Спецификой китайских маньхуа является использование средств графики (чтение слева направо или справа налево, постановка знаков препинания, форма филактеров, последовательность панелей) для стилизации экспрессивности речи персонажей. Также активно применяются сленг, частицы и звукоподражания, ненормативная лексика и жаргонизмы, эвфемизмы, эллипсис. Все это в сочетании с иероглифической письменностью позволяет посредством такого феномена, находящегося на стыке литературы и искусства, как комикс, лучше понять культуру и языковую картину мира Китая.

Библиографический список

1. *Виды искусства: маньхуа 艺术形式: 漫画:* сайт Байду *百度*. Available at: https://baike.baidu.com
2. Robert S. *Peterson Comics, Manga, and Graphic Novels: A History of Graphic Narratives.* California: ABC-CLIO, 2011.
3. Бхат С.Б. *Философия визуальной коммуникации в контексте массовой культуры*: Available at: https://cyberleninka.ru
4. Козлов Е.В. *Комикс как явление лингвокультуры: знак – текст – миф*. Волгоград: ВолГУ, 2003.
5. *Формирование концепции знака*. Available at: https://iling.spb.ru/pdf/nl/form.html
6. Полякова К.В. *Становление семиотической системы американского комикса и японского манга*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2004.
7. *А вы знали? Филактеры внутри маньхуа имеют долгую историю*! *你知道吗？漫画中的对话框居然有如此悠久的历史*!: сайт Байду 百度. Available at: https://baike.baidu.com
8. *Пространство и время – обсуждаем художественный формат внутри пространственной структуры маньхуа. 从空间到时间 – 试论画格在漫画时空结构中的作用:* сайт Чжиху чжуаньлань 知乎专栏. Available at: https://zhuanlan.zhihu.com
9. *Маньхуа 漫画:* сайт Куай кань маньхуа 快看漫画. Available at: https://www.kuaikanmanhua.com
10. Козлов Е.В. *Коммуникативность комикса в текстуальном и семиотическом аспектах*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2006.

References

1. *Vidy iskusstva: man'hua 艺术形式: 漫画:* sajt Bajdu *百度*. Available at: https://baike.baidu.com
2. Robert S. *Peterson Comics, Manga, and Graphic Novels: A History of Graphic Narratives.* California: ABC-CLIO, 2011.
3. Bhat S.B. *Filosofiya vizual'noj kommunikacii v kontekste massovoj kul'tury*: Available at: https://cyberleninka.ru
4. Kozlov E.V. *Komiks kak yavlenie lingvokul'tury: znak - tekst - mif*. Volgograd: VolGU, 2003.
5. *Formirovanie koncepcii znaka*. Available at: https://iling.spb.ru/pdf/nl/form.html
6. Polyakova K.V. *Stanovlenie semioticheskoj sistemy amerikanskogo komiksa i yaponskogo manga*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
7. *A vy znali? Filaktery vnutri man'hua imeyut dolguyu istoriyu*! *你知道吗？漫画中的对话框居然有如此悠久的历史*!: sajt Bajdu 百度. Available at: https://baike.baidu.com
8. *Prostranstvo i vremya - obsuzhdaem hudozhestvennyj format vnutri prostranstvennoj struktury man'hua. 从空间到时间 – 试论画格在漫画时空结构中的作用:* sajt Chzhihu chzhuan'lan' 知乎专栏. Available at: https://zhuanlan.zhihu.com.
9. *Man'hua 漫画:* sajt Kuaj kan' man'hua 快看漫画. Available at: https://www.kuaikanmanhua.com
10. Kozlov E.V. *Kommunikativnost' komiksa v tekstual'nom i semioticheskom aspektah*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 811.251.32 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-352-354

Safaraliev N.E., *Cand. of Sciences (Philology), Deputy Director of Office of Mthodological Work, Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy n.a. A.A.Takho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: nsafaraliev@yandex. ru*

ABOUT LEXICAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES OF NOUNS IN THE TABASARAN LANGUAGE. The process of formation and further development of the Tabasaran literary language cannot yet be considered fully completed, because many issues of phonetics and phonology, orthography and orthoepy, stylistics and vocabulary, as well as grammar of the young-written Tabasaran language require further study and improvement. The article characterizes the lexical and grammatical categories of nouns in the Tabasaran language. In the modern Tabasaran language, the noun as a part of speech is characterized by the categorical meaning of objectivity, a developed system of word and formative models, a semasiological category of class, grammatical categories of number and case. In a sentence, nouns most often perform the role of a subject, direct and indirect complement. Moreover, in Tabasaran, unlike in many other languages, ergative, dative, genitive, there are locative constructions of three-part sentences.

Key words: **Tabasaran language, Lezgian language, class category, республиканские proper, common, animateness, inanimate, nominal classification, affixes, fully classification, lexical-semantic, Nitrik dialect, lexemes, morphemes.**

Н.Э. Сафаралиев, *канд. филол. наук, зам. директора по методической работе ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи», г. Махачкала, E-mail: nsafaraliev@yandex. ru*

О ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ РАЗРЯДАХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Процесс исследовательского становления и дальнейшего развития табасаранского литературного языка еще нельзя считать полностью завершенным, т.к. многие принципиальные вопросы фонетики и фонологии, орфографии и орфоэпии, стилистики и лексики, а также грамматики младописьменного табасаранского языка требуют дальнейшего изучения и совершенствования. Статья представляет собой попытку подвергнуть анализу лексико-грамматические разряды имен существительных в табасаранском языке. В современном табасаранском языке имя существительное как часть речи характеризуется категориальным значением предметности, развитой системой слово- и формообразовательных моделей, семасиологической категорией класса, грамматическими категориями числа и падежа. В предложении имена существительные чаще всего выполняют различные роли – подлежащего, прямого и косвенного дополнения. Более того, в табасаранском языке, в отличие от многих других языков, функционируют эргативная, дативная, генитивная, локативная конструкции трехсоставных предложений.

Ключевые слова: **табасаранский язык, лезгинский язык, категория класса, собственные, нарицательные, одушевленность, неодушевленность, именная классификация, аффиксы, классификация, лексико-семантические, нитрикский говор, лексемы, морфемы.**

Табасаранский язык – один из государственных языков Республики Дагестан и входит в лезгинско-табасаранскую группу дагестанской ветви кавказских языков.

Процесс становления литературного языка еще нельзя считать полностью завершенным, т.к. многие вопросы орфографии, орфоэпии, стилистики, лексики и грамматики младописьменного табасаранского языка требуют дальнейшего изучения и совершенствования. На табасаранском языке ведутся республиканские и районные передачи по радио и телевидению, осуществляется делопроизводство на районном уровне.

До Октябрьской революции табасаранцы не имели своей письменности, если не считать отдельных попыток перевода книг регионального содержания посредством аджамского письма, т.е. арабской графики, приспособленной к особенностям фонетики языка. В 20-е годы XX столетия перевод был осуществлен на основе латиницы, а в 30-е годы – на основе кириллицы.

В основу литературного языка лег нитрикский говор южного диалекта, носителями которого оказалась большая часть табасаранской интеллигенции, принимавшей участие в создании письменности (Т. Шалбузов, Г. Гаджиев, М. Шамхалов, А. Джафаров, Б. Митаров, Э. Ханмагомедов) [1].

Актуальность и научная новизна данной статьи заключается в выявлении нового фактического материала, идущего в какой-то степени вразрез и в дополнение к существующим толкованиям ряда вопросов в лексико-грамматических разрядах имени существительного.

Публикация этих материалов приобретает особую актуальность именно сейчас, когда в языке проявляется ярко выраженная тенденция к планомерному перспективному развитию на основе новых государственных стандартов для общеобразовательных организаций, в которых так или иначе отражаются вопросы межъязыковой интерференции, в том числе трансформационные и трансференционные особенности идентичных, частично сходных и диаметрально противоположных явлений в разноструктурных и разносистемных языках, какими являются русский и дагестанские языки, в том числе 14 аваро-андо-цезских, 10 лезгинско-табасаранских и лакско-даргинская подгруппа языков с многочисленными формами их существования.

В современном табасаранском языке имя существительное как часть речи характеризуется категориальным значением предметности, развитой системой слово- и формообразовательных моделей, семасиологической категорией класса, грамматическими категориями числа и падежа. В предложении имена существительные чаще всего выполняют функцию подлежащего, прямого и косвенного дополнения: *Баяри* (подл.) *курц1лиз ва мудриз* (косв. доп.) *тухъ шайизкьан шид* (прям. доп.) *тувнийи* (А.Ж.) (‘Ребята (эрг. п.) щенку и козленку (датив) вдоволь воду (доел, вода) дали’). Значительно реже существительные употребляются в роли именной части составного сказуемого: появились *Тарикъули Юзбеков лап машгьур инсан* (отечественная имен, часть сост. сказ.) *гъахьну* (А.В.) (‘Тарикули Юзбеков весьма известным человком был’); определения: *Муртуз гъунши-дин* (опр.) *бистниз багахь шулу* (Ш.Къ.) (‘Муртуз приблизился к огороду соседа»’) и обстоятельства: Common *Гьяйдар чаз туву уьлин тикара хьади хул’ан* (обет, места) *удуч1вну* (М.Ш.) (‘Гайдар с ломтиком хлеба вышел из дома»’) [2].

Выражаемая именами существительными грамматическая предметность (субстантивность) объединяет в себе существительные – названия самых различных предметов и явлений действительности:

– названия живых существ, в том числе и свойств человека по всем возможным признакам: *инсан* (‘человек’), *мялим* (‘учитель’), *дада* (‘мать’), *жигьил* (‘юноша’), *риш* (‘девочка’), (‘девушка’), *эскер* (‘солдат’), *швеъ* (‘медведь’), *сул* (‘лиса’), *арф* (‘пчела’), *ч1амчч* (‘муха’);

– названия конкретных вещей и предметов: *гъяд* (‘мост’), *маргъ* (‘палка’), *китаб* (‘книга’), *халачи* (‘ковер’), *кусри* (‘табуретка’);

– названия различных веществ: *гьава* (‘воздух’), *гъизил* (‘золото’), *шекер* (‘сахар’), *кьил* (‘соль’), *илдан* (‘сталь’), *нафт* (‘нефть’);

– названия явлений природы: *т1урфан* (‘буря, ураган’), *йиф* (‘снег’), *мархь* (‘дождь’), *жангв* (‘иней’), *миркк* (‘град’), *аяз* (‘мороз’), *деркку ч1имир* (‘радуга’), *кьюркьлин ц1а (ц1айлапан)* (‘молния’);

– названия событий и явлений общественной жизни: *машквар* (‘праздник’), *революция, дяви* (‘война’), *сечкйир* (‘выборы’);

– названия абстрактных свойств и признаков, а также процессов и состояний: *тазавал* (‘свежесть’), *гъатхушин* (‘желтизна’), *уьрушин* (‘краснота’), *уьзур* (‘болезнь’), *ккилигуб* (‘ожидание’), *йик1уб* (‘смерть’).

По лексико-семантическому признаку имена существительные в табасаранском языке дифференцируются на собственные и нарицательные.

К собственным относятся:

– личные имена, отчества, фамилии людей, а также псевдонимы: *Жейран, Аьли, Эмин, Аьгьмадов, Рамазанов, Гьяжиев, Гьясан Аьлиевич Мягьмудов, Къурбан Халикьович Акимов;*

– клички домашних животных: *Ругъац* (‘Серый’), *Кьант1а* (‘Куцехвостый’); географические названия: *Рубас нир* (‘Рубас-река’), *Мукъкъу нир* (название реки), *Чирагъ нир* (‘Чираг-чай’), *Рапак сив* (название массива, луга), *Джуфу дагъ* (название горы), *К1ару гьюл* (‘Черное море’), *Мягьячгъала* (‘Махачкала’), *Хив район* (‘Хивский район’), *Этег мягьял* (‘Этегский участок’);

– названия исторических событий, названия научных и литературных произведений, астрономические названия, наименования обществ, язык предприятий и т.п.: *Ватандин Аьхю дяви* (‘Великая Отечественная война’) – событие, «Эреллер» («Святые духи») – повесть, «Чирагъ нирин дерейиъ» («В долине Чираг-чая») – роман, «Табасарандин нурар» («Зори табасарана») – газета; Аку хяд (‘Венера’), Ражнан хядар (‘Созвездие Капелла’) – астрономические названия; «Динамо», «Анжи» – спортивные общества, совхоз «Табасаран», фабрика «Дагюн» [3].

К нарицательным (апеллятивным) относятся существительные, которые обозначают названия однородных лиц, животных, вещей, событий и отвлеченные понятия: *бай* (‘мальчик, сын’), *риш* (‘девочка, дочь’), *дуст* (‘товарищ, друг’), *хизан* (‘семья’), *к1ари* (‘теленок’), *мудур* (‘козленок’), *арф* (‘пчела’), *чурчул* (‘ящерица’), *ат1ин* (‘носок’), *руб* (‘игла’), *зкьянц* (‘щипцы’), *революция* (‘революция’), *дяви* (‘война’), *жене* (‘борьба’), *мюгьюббат* (‘любовь’) и т.д.

Нарицательные имена существительные могут функционировать и переходить в разряд собственных, выражая индивидуальные понятия: *гъван* (‘камень’) – *Гъвандикк* ‘Кандик’ (название аула), *тур* (‘меч’) – *Туриф* (название аула), *ч1вурд* (‘башня’) – *Чlвурдаф* ‘Чурдаф’ (название аула), *мурад* (‘цель, желание’) – *Мурад* (имя (собственное), *нур* (псевдоним) – *Нур* (имя собственное), *гьава* (‘воздух’) – *Гьава* (имя собственное), *седеф* (‘пуговица’) – *Седеф* (имя собственное). В приведенных примерах имена собственные образованы от нарицательных существительных и могут, как видим, формировать с ними пары омонимов.

В отношении категории ‘одушествленность/неодушевленность’ имена существительные характеризуются абсолютной нейтральностью. Однако, оставаясь на семантическом уровне, она отчасти проявляется в категориальной противопоставленности ‘личность/не личность’, контролируемой постановкой местоимения *фуж?* (‘кто?’) только для наименования человека и местоимения *фу?* (‘что?’) – для названий всех остальных живых существ, предметов и явлений: *фуж?* (‘кто?’) – *Халил, Хамис, Мурсал, Селиматп, аба (адаш)* (‘отец’), *чве* (‘брат’), *балугъчи* (‘рыбак’); *фу?* (‘что?’) – *гамуш* (‘буйвол’), *сил* (‘кабан, боров, свинья’), *писинч1* (‘ласточка’), *дурхин* (‘пила’), *бачук1* (‘папаха’), *халачи* (‘ковер’), *т1урфан* (‘буря, ураган’), *сумчир* (‘свадьба’), *лицуб* (‘ходьба’) [4].

Нейтральностью характеризуются имена и в отношении пола (рода). Существительные, противопоставленные по обозначению мужского и женского пола, являются несловоизменительными, они различаются только лексически, т.к. отдельно взятое существительное не может изменяться по родам, а несет в себе значение какого-либо одного рода – мужского или женского: *аьхю аба* (‘дедушка’) – *аьхю баб* (‘бабушка’), *аба (адаш, гага)* (‘отец’) – *баб (дада)* (‘мать’), *йиц* (‘бык, вол’) – *хюни* (‘корова’), *жерд* (‘бычок’) – *лич1* (‘телка’), *айгъур* (‘жеребец’) – *хвар* (‘кобыла’), *кьун* (‘козел’) – *ц1игь* (‘коза’), ат1ин *датт* (‘петух’) – *пеъ* (‘курица’) [5].

Вместе с тем при отдельных номинациях лиц, животных и птиц при отсутствии названия по биологическому полу в целях выражения этого признака используются слова-определители: *эркег, жили* (‘мужской’), *хпи* (‘женский’), а также специфические прилагательные, образуемые от названий самца или самки животных: *жили велед* (‘мальчик’, букв.: ‘мужчина-ребенок’) – *хпи велед* (‘девочка’, букв.: ‘женщина-ребенок’), *жили гату* (‘кот’, букв.: ‘самец-кошка’) – *хпи гату* (‘кошка’, букв.: ‘самка-кошка’), *йици к1ари* (букв.: бык-теленок’) – *хюни к1ари* (букв.: ‘корова-теленок’), *якъи ччил* (букв.: ‘баран-ягненок’) – *марччи ччил* (букв.: ‘овца-ягненок’), *датти гъаз* (‘гусак’) – *пеи гъаз* (‘гусыня’), *хуйи жанавар* (‘волк-самец’, букв.: ‘кобель-волк’) – *качи жанавар* (‘волчица’) и др.

Существительные, обозначающие животных без различия пола, достаточно широко представлены в языке: *гьяйван* (‘лошадь’), *дажи* (‘осел’), *кьюл* (‘мышь’), *хаз* (‘белка’), *гъюб* (‘лягушка’), *бит1* (‘змея’), *балугъ* (‘рыба’), *аслан* (‘лев’), *пеленг* (‘тигр’), *жанавар* (‘волк’), *гъюр* (‘заяц’).

В некоторых случаях термины родства дифференцируются по половому признаку на лексико-семантическом уровне: сижараба (‘тесть’), *сижарбаб* (‘теща’), *халу* (брат матери), *ими* (брат отца) дядя’; *хала* (сестра матери), *эме* (сестра отца – ‘тетя’), *жам* (‘жених’), *швушв* (‘невеста’), *швуван чве* (‘деверь’, ‘сноха’).

Морфологическая дифференциация пола в названиях лиц наблюдается и в заимствованиях из русского языка, в частности в соотносительных существительных, обозначающих профессию, род занятий, звание и т.п.: *учитель – учительница, артист – артистка, космонавт – космонавтка, официант – официантка, санитар – санитарка, студент – студентка, ученик – ученица.*

Кроме того, под влиянием русского языка появились окончания мужского и женского рода в фамилиях и отчествах: *-ов(а), -ев(а), -ин(а); -ович, -евич, -евн(а), -овн(а)* (*Сеидов – Сеидова, Мусаев – Мусаева, Рамазанович – Рамазановна, Мирзаевич – Мирзаевна, Мурадович – Мурадовна* и т.д. [6].

По совокупности морфологических признаков табасаранский язык примыкает к агглютинативно-флективным, в которых грамматические значения выражаются посредством механического присоединения однозначных стандартных аффиксов к неизменяемым основам или корням. А грамматические значения слов, будучи обусловленными семантикой лексем, делают их вполне понятными в общении между людьми.

Немало слов входит в речь и интегрируется не в одном и том же неизменном виде, а в различных модификациях, различных формах. Например: *Устайи цал апlура* (‘Мастер делает стену’). *Устайин цалин тяриф ъап1нийи* (‘Мастера стены похвала сделали’). *Устайиз цали шадвал ап1иди (*‘Мастера стена радость сделает’). Структура слова и его формы правомерно рассматривать с двух точек зрения: семантики и грамматической характеристики. Между тем грамматические значения слов противостоят их лексическому, вещественному значению, присущему совокупности всех их форм, что видно хотя бы из приведенных выше примеров.

Вещественное значение слова – это конкретное осмысление каждого слова в отдельности. Грамматическое же значение, напротив, непременно общее для определенного разряда или категории слов, что можно продемонстрировать на сопоставлении следующих выражений: *Чюллер чуру духьна* (‘Поля зазеленели’) – *Хярари кюкйир адаршвна* (‘Луга раскрыли цветы’). Лексическое значение слов *чюллер* (‘поля’) и *хярар* (‘луга’), *чуру духьна (*‘зазеленели’) и *кюкйир адаршвна* (‘раскрыли цветы’) разное: разные угодья, разные их проявления, разные действия. Существительные второго грамматического класса, т.е. класса вещей, здесь употребляются в форме им. п. и эрг. п., имеют форму множественного числа; глаголы прошедшего времени, неперех., перех., тоже множественного числа.

Грамматические значения слов при изменении как бы наслаиваются на лексические (реальные), т.е. каково бы ни было конкретное смысловое значение отдельных существительных, все они могут обладать одним и тем же грамматическим значением, например, грамматическими значениями падежей, класса, числа и т.д. Грамматическое значение слова проявляется в его отношении

к другим словам, а лексическое связывает лексему непосредственно с внешним миром.

В табасаранском языке функционируют два способа выражения грамматических значений слов – синтетический и аналитический, которые реализовываются различными средствами.

Синтетический способ формообразования осуществляется с помощью флексии **и** собственно лексемных ресурсов каждой отдельно **взятой языковой** единицы.

Основным средством выражения грамматических значений слов является словоизменение флективное, которое в разной степени продуктивности проявляется во всех знаменательных частях речи.

При присоединении аффиксов к корням (или корнеосновам) образовавшиеся при этом производные словоформы получают различные грамматические значения, в отличие от лексических, выражающих формальную принадлежность того или иного слова к основной, стабильной его части.

Так, в именах существительных *багъ* (‘сад’), *багъ-ди, багъ-ди-н, багъ- ди-з* значения активного (эргативного), родительного и дательного падежей выражены соответствующими формальными аффиксами *-ди, -н, -з*.

Заметим, однако, что форма именительного падежа осталась без оформления внешней флексией, хотя нулевая флексия есть формальный признак субстантива в единственном числе [7].

Значение существительного как части речи и его удельный вес в общей схеме лексико-грамматической классификации определяются и тем обстоятельством, что примерно половина всех аффиксов табасаранского языка составляет осново- и формообразовательную базу именно этой части речи. Проблема структурного многообразия состава слова и наличия ‘принципа двух основ’ вынуждает рассматривать многие аспекты морфологического строя языка на основе анализа конкретных лексем и их форм на морфемном уровне, что существенно облегчает задачу описания соответствующих формоизменительных и основообразовательных процессов. Такой подход приобретает особое значение при решении вопросов, считать ли ту или иную грамматическую категорию словоизменительной или словообразовательной (особенно если учесть, что сама проблема разграничения словоизменения и словообразования в табасаранском языке по своей младописьменного сути достаточно сложна и пока еще далека от разрешения).

Таким образом, в ходе нашего исследования мы стремились к полноте охвата особенностей лексико-грамматических разрядов имен существительных в табасаранском языке, к точности отражения их результатов, достигнутых этим языком особенно в последнее время.

Более того, во взглядах исследователей табасаранского языка, в том числе носителей диалектов и говоров, все еще нет полного единства по целому ряду вопросов самостоятельных и знаменательных частей речи.

Библиографический список

1. Загиров В.М. *Историческая лексикология языков лезгинской группы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1987.
2. Магометов А.А. *Табасаранский язык*. Тбилиси: Мецниереба, 1965.
3. Курбанов К.К. *Морфология табасаранского языка*. ахачкала: Дагучпедгиз, 1986.
4. Загиров В.М. *Словообразовательные суффиксы имен существительных в языках восточно-лезгинской подгруппы*. Махачкала: ИИЯЛ Даг. ФАН СССР, 1986: 144 – 149.
5. Загиров З.М. *Некоторые вопросы сопоставительной морфологии русского и дагестанских языков*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1982; Ч. 1.
6. Курбанов К.К. *Грамматические классы слов табасаранского языка*. Махачкала: Издательство ДГУ, 1995.
7. Курбанов К.К. *Морфология табасаранского языка*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1986.

References

1. Zagirov V.M. *Istoricheskaya leksikologiya yazykov lezginskoj gruppy*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1987.
2. Magometov A.A. *Tabasaranskij yazyk*. Tbilisi: Mecniereba, 1965.
3. Kurbanov K.K. *Morfologiya tabasaranskogo yazyka*. ahachkala: Daguchpedgiz, 1986.
4. Zagirov V.M. *Slovoobrazovatel'nye suffiksy imen suschestvitel'nyh v yazykah vostochno-lezginskoj podgruppy*. Mahachkala: IIYaL Dag. FAN SSSR, 1986: 144 – 149.
5. Zagirov 3.M. *Nekotorye voprosy sopostavitel'noj morfologii russkogo i dagestanskih yazykov*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1982; Ch. 1.
6. Kurbanov K.K. *Grammaticheskie klassy slov tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 1995.
7. Kurbanov K.K. *Morfologiya tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1986.

Статья поступила в редакцию 28.03.22

УДК 811.11-112 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-354-356

Fatkullina F.G., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Russian and Comparative Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

Safina R.I., *MA student, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: sddsri@yandex.ru*

CATEGORY OF NEGATION AS GENERAL SCIENTIFIC PHENOMENON. The article presents a study of the category of negation as general scientific phenomenon. The rechearchers touch upon the problem of disclosing the content of the notion negation. The purpose of the work is to review scientific sources and approaches to the study of the category of negation in linguistics and other sciences regarding the essence of the category of negation. Syntactic, pragmatic, cognitive and other aspects of the study of the category of negation are considered in the article. The authors used the descriptive method and the method of linguistic observation. The relevance of the research topic is the interest in linguistic negation, insufficient study the category of negation. The practical significance is the possibility of using the results of the study as a basis for further researches. During the study the following conclusions are made: category of negation as general scientific category has independent status and is immanent in all languages. The category of negation, logic and philosophy are closely interrelated. This category often becomes an object of study in linguistics and other sciences. The study of category of negation and its means to express in languages of different structure is prospective.

Key words: **negation, category of negation, essence of negation, approaches to study category of negation.**

Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

Р.И. Сафина*, магистрант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: sddsri@yandex.ru*

КАТЕГОРИЯ ОТРИЦАНИЯ КАК ОБЩЕНАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН

Статья посвящена исследованию общенаучного феномена категории отрицания. В настоящей статье затронута проблема раскрытия содержания понятия отрицание. Цель работы – обозрение имеющихся в лингвистике и других областях научных источников и подходов к исследованию относительно природы категории отрицания. Новизна исследования определяется тем, что в статье впервые систематизированы синтаксические, прагматические, когнитивные характеристики категории отрицания. Авторами использованы описательный метод и метод лингвистического наблюдения. Актуальность темы исследования обоснована интересом к лингвистическому отрицанию, недостаточным исследованием категории отрицания. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования как базы для дальнейших исследований. В результате исследования было выявлено, что категория отрицания как общенаучная категория носит самостоятельный характер и присуща всем языкам. Данная категория тесно взамосвязана с логикой и философией. В работе сделан вывод о том, что категория отрицания нередко становится объектом исследования в языкознании и других науках. Перспективным представляется исследование категории отрицания и способов её репрезентации в разносистемных языках.

Ключевые слова: **отрицание, категория отрицания, сущность отрицания, подходы к исследованию категории отрицания.**

Одной из категорий, присутствующих во всех языках, является категория отрицания, которую многие исследователи относят к общенаучным категориям [1, с. 15]. Проблема определения сущности категории отрицания, а также её репрезентация в разноструктурных языках всё ещё остаётся не до конца изученной в современной лингвистике. Актуальность и научная новизна настоящего исследования вызваны интересом к проблеме языкового отрицания, необходимостью углубленного изучения категории отрицания в типологически разных языках. Рассмотрение различных подходов и методов исследования категории отрицания, обзор разных точек зрения лингвистов, в которых категория отрицания раскрывается как общенаучная категория, является целью настоящей статьи. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: выделить теоретические аспекты изучения категории отрицания в языкознании и других науках; рассмотреть основные значения и определения данной категории. Теоретическая и практическая значимость работы определяется тем, что её результаты могут найти применение в теории и практике преподавания различных разделов грамматики языков.

Разработке теоретических основ категории отрицания способствовали труды учёных-языковедов отечественной (В.В. Виноградов, В.Н. Бондаренко, А.М. Пешковский, Е.В. Падучева, А.И. Бахарев, А.Р. Файрузова, А.А. Калинина, Е.С. Штернина и др.) и зарубежной (К.Е. Циммер, Р. Джекендофф, Г. Ласник, Л. Хорн, Т. Гивон, О. Есперсен и др.) лингвистики. Данная категория имеет многообразный характер и изучается лингвистами, философами, психологами, логистами [1–15].

Трудно не согласиться с тем, что категория отрицания базируется на логико-философской основе. Обратимся к философской трактовке отрицания. В философии отрицание связано с понятием прогресса. Прогресс подразумевает отрицание старого и создание нового [2, с. 332]. Категория отрицания рассматривается философами как обязательный этап развития [3]. Также имеется такое определение: отрицание – отрицающее действие, способность отказать реальному миру и создать идеальный мир, утверждение нового порядка и новых ценностей [4; 15].

В понимании философа и математика Б. Рассела, отрицание – это неверие в сопряжённое положительное суждение. По его утверждению, слова «не», «нет» обладают субъективным значением, поскольку выражают отношение самого говорящего.

С точки зрения логики отрицание выступает как суждение. Это логическая операция, смысл которой состоит в том, что истинному высказыванию противопоставляется ложное, а ложному – истинное. В конечном счёте вместо одного высказывания получается новое. Это высказывание будет отрицанием первоначальных высказываний [5, с. 421].

Несомненно, категория отрицания представляет собой связь мышления и языка. Вопрос о соотношении логического и языкового отрицания является одним из основных в изучении данной категории. Логическое и языковое отрицание не всегда совпадают по значению. Достаточно вспомнить примеры предложений, отрицательные по форме, но утвердительные по содержанию и наоборот. Для наглядности приведём пример: Она не могла не сказать правду (Она сказала) и Так я тебе и сказала! (Я не скажу!).

В психологии отрицанием является выражение несогласия субъекта с определённым мыслительным содержанием. Отрицание рассматривается в его отношении к психике человека как защитный механизм, отрицающий существование угрожающих внешних факторов [6]. Отрицание имеет место быть тогда, когда человек недостаточно осознает какие-то явления, события и переживания в силу того, что их осознание может привести к болезненным восприятиям и ощущениям. С точки зрения психоанализа отрицания в бессознательном не существует. Отрицание затрагивает основы становления психического пространства и имеет тесную связь с утверждением и суждением. Данное понятие означает форму суждения субъекта и не связано с образованиями «объективной» действительности.

Нельзя не отметить работу психолога и психоаналитика В.В. Беркутовой «Судьба отрицания в истории языка». Автор научной статьи считает, что отрицание нуждается в постоянном выделении и дополнении [7, с. 190]. «С психоаналитической точки зрения отрицание – это категория не столько языка, сколько речи, в которой субъект себя располагает и каждой эпохе необходимо изобретать свои способы, чтобы его выразить и сохранить» [7, с. 191].

Языковое отрицание представляет собой сложную категорию. Сфера исследований данной категории довольно разнообразна. Существуют несколько подходов изучения категории отрицания. Многие языковеды относят данную категорию к грамматической (И.В. Андреева, Е.И. Шендельс, В.Н. Бондаренко и др.), где она находит выражение на уровне предложения. Немало и сторонников семантического подхода (А.Т. Амиров, В.Н. Пилатова, Г.Н. Макарова, Т.А. Шутова и др.). Есть и такие лингвисты, которые рассматривают отрицание как функционально-семантическую категорию (И.И. Радченко, Е.С. Штернина), структурно-семантическую (А.Р. Файрузова, А.А. Калинина и др.). Прагматический подход к проблеме отрицания также не остаётся без внимания языковедов (Т. Гивон, Дж. Лич, П.А. Афанасьева, О.А. Прокофьева, Э. Марцинкявичюте и др.). Объектом исследования в данном случае является функционирование отрицания в коммуникации. Здесь отрицание выступает как сложная коммуникативная операция, отрицающая или корректирующая мнение адресата. Некоторые исследователи (Н.С. Горкина, Д.А. Зупарходжаева, М.Д. Мегрелишвили, И.В. Швайко и др.) признают данную категорию синтаксической, семантико-синтаксической категорией. Ряд лингвистов рассматривают отрицание как модальную категорию (В.В. Виноградов, Н.М. Орлова, М. Н. Николаева, А. Вежбицкая, Н.В. Стетюха, В.Г. Адмони, А.М. Пешковский, А.А. Сухарева, И.В. Зиновьева, О. Есперсен. Г. Пауль и др.). Так, Н.В. Стетюха утверждает, что отрицание является субъективно-объективной модальной категорией [8, с. 103–108].

В своей монографии В.Н. Бондаренко анализирует логико-философские и лингвистические аспекты отрицания. Автор настаивает на мнении, что отрицание – это выражение отсутствия объективной связи [9, с. 76].

Н.Н. Болдырев относит отрицание к модусным категориям [10, с. 15]. При этом он отмечает, что отрицание в реальности не существует, человек его формулирует сам. Языковед рассматривает отрицание как результат мышления человека и концептуализации определённой коммуникативной функции [10, с. 17]. Следовательно, по мнению Н.Н. Болдырева, в основе категории отрицания лежит концепт. Концептуальное рассматривание отрицания получило свое развитие в когнитивном подходе (Н.Н. Болдырев, Л.Н. Переяшкина, С.В. Мотов, Е.П. Кофман и др.), центральным аспектом исследования которого является категория знания, концептуальное восприятие мира. Например, Е.П. Кофман рассматривает отрицание как когнитивное и языковое явление. С точки зрения исследователя, отрицание как основная категория сознания выполняет важную роль в познавательной деятельности человека, в том числе в формировании речевого взаимодействия, а также участвует в структурировании содержательного мира человека [11, с. 44]. М.У. Тухтахуджаева придерживается мнения, согласно которому отрицание, представляющее собой концептуальную универсалию и континуально-дискретную сущность, выражается на лексическом, грамматическом, фонетическом языковых уровнях [12, с. 1446]. В то же время языковед замечает о приблизительном и топологическом характере когнитивной природы отрицания [12, с. 1446]. Развитие лингвокультурологического направления в лингвистике дало возможность некоторым исследователям рассматривать категорию отрицания в культурологическом аспекте. Так, например, Е.С. Штернина [13] сравнивает выражение данной категории в английском, русском языках и в их языковых картинах мира.

Категория отрицания обладает собственной системой языковых средств репрезентации, которые объединяются в две большие группы и подразделяются на эксплицитные и имплицитные. Эксплицитным способом отрицания считается способ, который выражается с помощью формальных показателей. Противоположный ему, имплицитный способ, отличается тем, что при его выражении участвуют неформальные маркеры отрицания. Таким образом, семантика отрицания при эксплицитном и имплицитном способах передаётся по-разному. Так, например, если отрицание, выраженное имплицитно, неявно и лишь угадывается, поскольку содержится в самом значении слова, то эксплицитно выраженное отрицание имеет явный характер. При имплицитном выражении отрицания ключевую роль играют порядок слов, контекст речевой ситуации, невербальные средства, а также такое фонетическое средство, как интонация. Как отмечают многие лингвисты, отрицание отражает особенности индивидуального и национального сознаний. Рассматривание отрицания в контексте языковой картины мира позволяет проследить многовековой опыт наивного осмысления данного понятия. Он проявляется через лексику, грамматику, фразеологию. Как считает Б.А. Мантыева, одним из важных средств познания мира самого человека, а также необходимой стадией развития к новым знаниям является отрицание [14].

Как показывает анализ научных источников, категория отрицания имеет логико-философские корни и является весьма популярным объектом исследования среди лингвистов.

В существующих лингвистических работах языковеды определяют сущность отрицания, предлагают его различные трактовки, изучают его функционирование, выделяют различные виды отрицаний и т.д.

Таким образом, как показывает материал, имеющиеся научные труды о категории отрицания отличаются разносторонностью. Нет единого мнения и о принадлежности категории отрицания к каким-либо определенным разрядам: синтаксическим, семантическим, грамматическим, когнитивным, модальным и др. Тем не менее категория отрицания в лингвистике нуждается в продолжении исследований. На наш взгляд, сравнительно-сопоставительное исследование категории отрицания в разноструктурных, генетически неродственных языках является одной из актуальных и перспективных направлений в лингвистике.

Библиографический список

1. Фаткуллина Ф.Г. *Семантика деструктивных глаголов*: учебное пособие. Уфа: РИЦ БашГУ, 2005.
2. Спиркин А.Г. *Философия.* Москва: Гардарика, 1998.
3. *Тематический философский словарь.* Available at: http://www.вокабула.рф/словари/тематический философский словарь/отрицание

4. *Новый философский словарь.* Available at: http://www.вокабула.рф/словари/новый-философский-словарь/
5. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник.* Москва: Наука, 1975.
6. Белогурова Е.В. *Словарь психологических терминов.* Available at: https://www.belogurova.ru/glossary
7. Беркутова В.В. Судьба отрицания в истории языка. *Лаканалия.* 2018; № 28: 180 – 191.
8. Стетюха Н.В. Модальная сущность отрицания в форматах функционально-семантического и функционально-прагматического полей. *Филология и лингвистика в современном обществе:* материалы III Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2014: 103 – 108. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/136/6299/
9. Бондаренко В.Н. *Отрицание как логико-грамматическая категория.* Москва: Наука, 1983.
10. Болдырев. Н.Н. Языковые категории как формат знания. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2006; № 2 (008): 5 – 22.
11. Кофман Е.П. Средства репрезентации концепта отрицание в современном английском языке. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2012; № 2: 44 – 50.
12. Тухтахуджаева М.У. Современные подходы к исследованию отрицания. *Молодой учёный.* 2015; № 10 (90): 1446 – 1447.
13. Штернина Е.С. Категория отрицания в культурологическом аспекте. *Вестник русской христианской гуманитарной академии.* 2016; Т. 17, Выпуск 2: 286 – 294.
14. Мантыева Б.А. *Отрицание в понятийной и языковой картине мира в личном и художественном дискурсе.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
15. Сулейманова Ф.Г., Фаткуллина Ф.Г Метафорическая номинация в языке науки. *Вестник ВЭГУ*: сборник научных трудов. Уфа, 2013: 140 – 144.

References

1. Fatkullina F.G. *Semantika destruktivnyh glagolov*: uchebnoe posobie. Ufa: RIC BashGU, 2005.
2. Spirkin A.G. *Filosofiya.* Moskva: Gardarika, 1998.
3. *Tematicheskij filosofskij slovar'.* Available at: http://www.vokabula.rf/slovari/tematicheskij filosofskij slovar'/otricanie
4. *Novyj filosofskij slovar'.* Available at: http://www.vokabula.rf/slovari/novyj-filosofskij-slovar'/
5. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar'-spravochnik.* Moskva: Nauka, 1975.
6. Belogurova E.V. *Slovar' psihologicheskih terminov.* Available at: https://www.belogurova.ru/glossary
7. Berkutova V.V. Sud'ba otricaniya v istorii yazyka. *Lakanaliya.* 2018; № 28: 180 – 191.
8. Stetyuha N.V. Modal'naya suschnost' otricaniya v formatah funkcional'no-semanticheskogo i funkcional'no-pragmaticheskogo polej. *Filologiya i lingvistika v sovremennom obschestve:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2014: 103 – 108. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/136/6299/
9. Bondarenko V.N. *Otricanie kak logiko-grammaticheskaya kategoriya.* Moskva: Nauka, 1983.
10. Boldyrev. N.N. Yazykovye kategorii kak format znaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2006; № 2 (008): 5 – 22.
11. Kofman E.P. Sredstva reprezentacii koncepta otricanie v sovremennom anglijskom yazyke. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2012; № 2: 44 – 50.
12. Tuhtahudzhaeva M.U. Sovremennye podhody k issledovaniyu otricaniya. *Molodoj uchenyj.* 2015; № 10 (90): 1446 – 1447.
13. Shternina E.S. Kategoriya otricaniya v kul'turologicheskom aspekte. *Vestnik russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii.* 2016; T. 17, Vypusk 2: 286 – 294.
14. Mantyeva B.A. *Otricanie v ponyatijnoj i yazykovoj kartine mira v lichnom i hudozhestvennom diskurse.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
15. Sulejmanova F.G., Fatkullina F.G Metaforicheskaya nominaciya v yazyke nauki. *Vestnik V`EGU*: sbornik nauchnyh trudov. Ufa, 2013: 140 – 144.

Статья поступила в редакцию 19.03.22

УДК 811.11-112 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-356-358

Khantakova V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk, Russia), E-mail: achinj@mail.ru*
Baldynova A.A., *senior teacher, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: anna.7@list.ru*

THE ROLE OF SURPRISE IN CONSTRUCTING THE SUBJECTIVE REALITY OF THE INTERLOCUTOR IN A COMMUNICATIVE ACT. The article analyzes the means of expression and description of the emotion of surprise in communication, in which almost all the actions of people and their actions largely depend on the surprise they experience, which arises and circulates at the intersection of the interests of interlocutors. It is noted that the consideration of surprise in communicative processes is meaningless without taking into account the influence on the addressee, on persuasion and thereby on the management of his behavior. Of particular interest is the conjugation of means of representing surprise with the meanings of a qualitatively different nature – forecasting and strategic planning of actions of both their own and their interlocutor. Their interaction creates sufficiently optimal conditions for constructing or re-constructing the subjective reality of the interlocutor in a communicative act.

Key words: **emotion, surprise, communication, subjective reality, meaning, sense, impact.**

В.М. Хантакова*, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*
А.А. Балдынова*, ст. преп., Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: anna.7@list.ru*

РОЛЬ УДИВЛЕНИЯ В КОНСТРУИРОВАНИИ СУБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ СОБЕСЕДНИКА В КОММУНИКАТИВНОМ АКТЕ

Статья посвящена анализу средств выражения и описания эмоции удивления в коммуникации, в которой практически все действия людей и их поступки во многом зависят от переживаемого ими удивления, возникающего и циркулирующего на пересечении интересов собеседников. Отмечается, что рассмотрение удивления в коммуникативных процессах бессмысленно без учета оказания какого-либо воздействия на адресата, на убеждение и тем самым на управление его поведением. Особый интерес представляет сопряженность средств репрезентации удивления со смыслами качественно иного характера – прогнозирования и стратегического планирования действий, как своих, так и своего собеседника. Их взаимодействием создаются достаточно оптимальные условия для конструирования или переконструирования субъективной реальности собеседника в коммуникативном акте.

Ключевые слова: **эмоция, удивление, коммуникация, субъективная реальность, значение, смысл, воздействие.**

Обращение к изучению **э**моциональной сферы человека, составляющей одну из его «самых сложных систем» [1, с. 366], обусловлено ролью эмоционального в эффективной регуляции общения, являющегося стержнем и основой существования человеческого общества.

Коммуникация как обязательное условие выживания и развития человека [2, с. 90] не ограничивается только передачей информации о положении дел. Одновременно с этим передаются смыслы качественно иного характера, связанные с многообразием мотивов и интенций создателя и отправителя информации, его намерениями и эмоциональными оценками, воздействующими на поведение получателя информации и определяющими его дальнейшее поведение. При этом используется говорящим доступный ему арсенал средств, позволяющих с наибольшей вероятностью достичь данной цели.

Одним из таких средств является использование способов репрезентации эмоции удивления в коммуникативном акте. Мысль о роли эмоции удивления в процессах жизнедеятельности человека не так уж нова. Несмотря на целый ряд работ [3–6], объектом рассмотрения которых является удивление, фундаментальная значимость в регуляции человеческого общения и некоторые аспекты его проявления в коммуникации остаются тем не менее вне поля зрения исследователей. Между тем коммуникативные действия людей и их поступки во многом зависят от переживаемого и наблюдаемого удивления, которое аккумулирует значимую для общения информацию, возникающую и циркулирующую на пересечении интересов говорящего и слушающего.

Актуальным в этой связи остается вопрос о дальнейшем изучении использования эмоции удивления и средств его репрезентации в организации сложного и одновременно тонкого явления как человеческое общение, в котором проявление обсуждаемой эмоции обусловлено, как правило, ценностными ориентациями и мотивами участников коммуникации, влияющими на прогнозирование своих действий и действий другого.

В основе анализа материала лежит следующая гипотеза: средства репрезентации удивления человека в коммуникативном акте сопряжены с целым спектром передаваемых эмоциональных переживаний, оценками и смысловыми компонентами прогнозирования и стратегического планирования как своих поступков, так и действий своего собеседника. Материалом исследования послужили фрагменты текстов художественной литературы. Методы исследования, которые были применены в ходе анализа материала: метод интерпретации, контекстуальный анализ, анализ и синтез, а также приемы наблюдения и сравнения.

Отправным пунктом данной точки зрения является известное мнение И. Канта о том, что удивление со всевозможными оттенками смыслов с положительным и отрицательным знаком, возникая у человека при его восприятии нового, неизвестного, неожиданного, необычного, но значимого для него, не приостанавливает ход мыслей, а способствует направлению его разума [7, с. 507]. Другой отправной точкой является понимание коммуникативного акта как процесса достижения некоторой цели, которая соотносится с регуляцией поведения собеседника через конструирование или переконструирование его субъективной реальности.

Исходя из вышесказанного, цель настоящей статьи заключается в определении роли удивления в конструировании субъективной реальности собеседника на основе анализе средств выражения и описания удивления, используемых для привлечения и удержания внимания собеседника, его ориентирования в ситуации и формирования установки, отвечающей интересам субъекта воздействия.

Представляется необходимым решение следующих задач. Во-первых, показать, что средства выражения удивления, являясь многозначными и многофункциональными единицами языка, открыты для связи с другими смыслами. Во-вторых, доказать, что осмысление средств выражения и описания удивления связано, как правило, с основной целью общения – изменением в состоянии и поведении объекта воздействия. В-третьих, доказать, что средства репрезентации эмоционального переживания удивления связаны с такими смысловыми компонентами, как прогнозирование и стратегические планы поступков и действий (как своих, так и своего собеседника).

Научная новизна заключается в том, что впервые формулируется положение о значимости эмоции удивления в конструировании субъективной реальности собеседника. Впервые средства репрезентации удивления рассматриваются как один из способов привлечения, удержания внимания в общении и формирования необходимой установки собеседника.

Теоретическая значимость работы состоит в ее вкладе в общее языкознание, теорию коммуникации в направлении дальнейшего решения актуальных проблем взаимодействия рационального и эмоционального. Практическая значимость полученных результатов работы видится в возможности их применения в курсе по лингвистике текста и дискурса и в практике преподавания немецкого языка.

Удивление в жизнедеятельности человека занимает важное место, вторгаясь во все её составляющие, наводняя мощным и, как правило, направленным потоком смыслов, меняя строй мышления участников коммуникации и характер речи. Поэтому очевидно, что рассмотрение удивления в коммуникативных процессах становится бессмысленным без учета оказания какого-либо воздействия на адресата, его убеждения и направленности на управление его поведением. При этом важным становится не столько исходная, первоначальная причина возникновения удивления, сколько возможный, предполагаемый результат переживаемого сейчас. Именно это заставляет человека соотносить свое эмоциональное состояние и состояние своего собеседника с тем, чего они могут достичь в будущем.

Вполне очевидно, что вместе с выражением эмоции удивления «вкладывается» определенное содержание, которое различным образом воздействует на того, кому оно предназначается, влияя на его мысли и поведение [8]. Другими словами, в основе удивления скрывается множество смыслов, без которых данная эмоция не может быть осмыслена.

Эти смыслы, являясь в большинстве случаев скрытыми, во многом определяют ментальную и социальную жизнь людей [9, с. 1–2], внося изменения в видение мира собеседника в соответствии с намерениями субъекта воздействия. Поэтому на первый план при обсуждении эмоции удивления в коммуникации, имеющей, как правило, стратегический характер, выдвигается ее воздействующая природа.

При анализе материала необходимо учитывать взрывной и непредсказуемый характер появления и протекания удивления, проявляющийся как в процессах познания мира, так и в организации человеческого общения. Потенциальная возможность определения пути развития и протекания удивления позволяет дозировать информацию, вызванную удивлением, расставлять акценты, перемещая некоторые детали из фокуса внимания на задний план и наоборот, выдвигая значимые смыслы на передний план.

Средства репрезентации удивления, обладая множеством разноплановых смыслов, являются экономными, но при этом емкими и потому удобными и выгодными языковыми способами конструирования ситуации изменения отношений со своим собеседником. В коммуникативных процессах средства репрезентации удивления как многозначные и многофункциональные единицы притягивают к себе другие смыслы. Они проецируются друг на друга, иррадиируя при этом множество смыслообразов [10, с. 15]. Обратимся к следующему фрагменту текста, в котором имеет место описание резкой смены отношения человека к своему собеседнику:

«Hast du Hunger? Ich habe uns Frühstück auf Zimmer geholt», lächelte Charlie wieder und zeigte zum Schreibtisch … Mit großen Augen sah Cody auf das Frühstück. «Charlie, ich… Warum machst du das? Ich verstehe dich überhaupt nicht mehr», sprach er seine Gedanken schließlich aus und erntete einen verwirrten Blick. «Ich will, dass du weißt, dass ich es Ernst meine» … «Darf ich dich um etwas bitten? » begann der Blondhaarige dann wieder …» [11, с. 211–212].

Неприязненное отношение Чарли к Коди, конфликтующих, но вынужденных жить в одной комнате общежития, сменяется проявлением его заботы о своем соседе, вызывая у последнего удивление, выраженное совокупностью средств репрезентации описываемой эмоции. Это усеченная конструкция *Charlie, ich…*, фразеологическая единица *mit großen Augen* и вопросительное по структуре предложение *Warum machst du das?* (согласно классификации Ю.М. Малиновича, это предложение относится к эмоционально-экспрессивным конструкциям, построенным при помощи W-Wőrter и используемым для выражения удивления [12]), свидетельствующие одновременно с выражением удивления о возникновении непонимания.

Неожиданность такой смены отношения к себе, переключение предсказуемых, неоднократно проявляемых ранее действий и жестов неприязни и агрессивности в сферу принципиально противоположного поступка, вызывая удивление, «выбивают» собеседника, молодого человека, из состояния, в котором он находился в последнее время, испытывая грубое отношение к себе Чарли и настраивание против него всех знакомых.

Вполне очевидно, что тот, кто совершил неожиданные, непредсказуемые для своего собеседника действия, использовал оружие неожиданности и удивления, создавая ситуацию, в которой появляются условия для конструирования субъективной реальности собеседника, причем по своим «правилам» и своему усмотрению.

За преднамеренной сменой неприязненного отношения проявлением заботы кроется мотив скрыть нюансы их конфликта, с плохой стороны характеризующие Чарли. Через удивление происходит быстрая трансформация прежней установки «Чарли и Коди – неприятели» на новую: «Чарли и Коди – друзья».

При конструировании субъективной реальности, обусловленной удивлением, намеренно уводится прежняя установка на задний план (причем очень быстро, поскольку удивление, как правило, скоротечно), а новая перемещается в фокус внимания, переориентируя у своего собеседника его видение их отношений и заставляя поверить в конструируемый сценарий дружеских отношений между ними. Так достигается максимальная степень воздействия на сознание собеседника.

Создание непредсказуемой для собеседника ситуации, вызвавшей непонимание и удивление, не является единственным способом изменения субъективной реальности другого и тем самым оказания воздействия на его поступки.

Прежде чем перейти к описанию следующего способа вторжения в субъективную реальность другого, отметим связь удивления с любопытством. Их соединение может служить переключателем внимания с одного объекта (чаще вызывающего неприятные чувства) на другой, порождая что-либо новое, отвлекающее человека от прежних его мыслей. Объясняется это тем, что удивление, представляя собой состояние «сброса», на долю секунды очищает разум от мыслей.

Отсутствие чего-то в большинстве случаев несет бóльшую информацию, чем его наличие, и чаще всего заполняется любопытством и связанным с ним желанием познать, понять и усвоить новое. Заполнением субъективной реальности своего собеседника любопытством создается переход в иную ситуацию, что в последующем вызывает его удивление. Так, например, «вторжением» любопытства и вместе с ним удивления в субъективную реальность молодого человека изменяется его эмоциональный настрой в следующем фрагменте текста:

«Schlecht. Habe die ganze Nacht herumgestanden und nicht mal zwanzig Mark eingenommen». … «Was?» fragte ich. «Glaubst du, dass ich mich verhört habe? Ich habe Dom verstanden». Ich sah ihn erstaunt an. Neugierig folgte ich ihm. … Erkennst du sie wieder?» Überrascht blieb ich stehen [13, с. 281].

Роберта, сильно озабоченного своей нестабильной финансовой ситуацией, удивляет просьба его друга подвезти до собора. Об удивлении свидетельствует его вопросы *Was?* и *Glaubst du, das sich mich verhört habe?*, а также лексемы *erstaunt*, *überrascht* и *neugierig*. Совокупностью этих средств передан переход из одного состояния молодого человека в другое, обусловленный странной просьбой друга (отвести его в собор). Нарушение привычных ожиданий и стремление восполнить информационный пробел сыграли роль генератора смыслов, вызвавших удивление и любопытство, и отвлекли молодого человека от проблем и тем самым изменили содержание его субъективной реальности.

Изменения, сопровождаемые легким проявлением хаоса, интригой и желанием разгадать её, привели к трансформации эмоционального фона от неприятных чувств, вызванных низким доходом, к восхищению цветами, напомнившими о приятном событии в недалеком прошлом.

Непредсказуемость и неожиданность действий его друга оказались эффективными потому, что они, став центром происходящего, вызвали такие переплетенные чувства, как удивление и любопытство, и привели к резкому изменению субъективной реальности молодого человека. Здесь имело воздействие на ценностную составляющую в его сознании – былые времена на фоне разрухи,

безработицы, финансовой безысходности ассоциировались с чем-то ценным в воспоминаниях Роберта.

Намеренное, четко спрогнозированное переплетение удивления и любопытства на фоне непредсказуемости и неожиданности было стратегически верным решением, которое привело к однозначному и эффективному изменению в субъективной реальности собеседника.

Когда предпринимается попытка вторжения в субъективную реальность другого человека с внесением туда изменений, большое значение имеет намеренная стимуляция удивления с целью привлечения внимания собеседника к происходящему и тем самым регулирования его ответной реакции. Такую попытку предпринимает молодой человек перед встречей с Робертом, для которого его машина – часть его души и которого он намерен убедить отдать ему свою машину для участия в соревнованиях. Стремясь получить разрешение использовать машину для участия в автогонках, молодой человек намеренно появляется в необычной одежде – экипировке автогонщика, рассчитывая получить одобрение: «*Mein Gott, das ist Jupp!» sagte ich erstaunt… «Und in dem Aufzug! Was ist denn bloß los mit dir?» «Das siehst du doch», erklärte Lenz vergnügt und schüttelte mir die Hand. «Er wird zum Rennfahrer herangebildet. Seit acht Tagen bekommt er bei mir Fahrunterricht»* [13, с. 243].

И ему удалось невозможное (практически не было шансов на его участие в соревнованиях из-за предполагаемого отказа Роберта) сделать возможным, поскольку избранная тактика неожиданности и необычности такого появления вызвала удивление Роберта, выраженное совокупностью предложений *Mein Gott, das ist Jupp!* и *Und in dem Aufzug! Was ist den bloß los mit dir?,* а также лексемой *erstaunt*. Вместе с тем удивление дает толчок к привлечению его внимания к тщательной подготовке юноши к автогонкам.

Фокусировка внимания Роберта к желанию юноши дополняется информацией о его подготовке к соревнованиям, всё это сконструировало такую ситуацию, в которой отказ оказывается невозможным. Эффект сочетания неожиданности, удивления, намеренного привлечения внимания, быстро и энергично проявившегося практически одновременно (на одной временной оси), привели к трансформации в субъективной реальности Роберта, настроив его на определенное видение ситуации и принятие ответной реакции, сконструированной молодым человеком. Быстрота и энергичность проявления удивления и неожиданности поставили Роберта человека в ситуацию, когда трудно отказать, последствием которой бывает, как правило, нужная для создателя такой ситуации ответная реакция.

В целом проведенное в статье исследование показало, что средства репрезентации удивления в тесной взаимосвязи с другими явлениями языка активно используются для конструирования или переконструирования субъективной реальности собеседника в коммуникативном акте.

Необходимость сопряжения удивления с целым спектром эмоциональных переживаний, оценок, прогнозированием и стратегическим планированием действий и поступков как своих, так и своего собеседника обусловлена трудностью осмысления обсуждаемой эмоции вне связи с ними.

В зависимости от взаимодействия удивления со смыслами неожиданности, непредсказуемости, необычности, интриги, любопытства, странности можно вызвать различного рода изменения в субъективной реальности в отношении полученной информации, спрогнозировать и спланировать привлечение и удержание внимания собеседника, его ориентирование в ситуации общения и формирование нужной отправителю информации установки.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Интегральное описание языка и системная лексикография. Избранные труды*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995; Т. II.
2. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*. Москва: Слово, 2008: 85 – 92.
3. Шаховский В.И. Эмоции в коммуникативной лингвистике. *Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство*: сборник статей в честь Е.С. Кубряковой. Москва: Языки славянских культур, 2009: 671 – 683.
4. Колаян К.В. *Глаголы удивления в немецком языке (лексическая семантика и синтаксис)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 1999.
5. Вотякова И.А. О концепте «Удивление» в русской языковой картине мира. *Вестник Удмуртского университета.* Серия: История и филология. 2015; № 4-3: 120 – 124.
6. Мезенцева Т.А. *Функциональные особенности репрезентации удивления в английском и русском языках: на материале прозы Чарльза Диккенса оригинальных и переводных вариантов*. Екатеринбург, 2005.
7. Кант И. *Сочинения*: в 6 т. Москва: Мысль, 1964; Т. 3.
8. Хантакова В.М., Балдынова А.М. Средства репрезентации удивления и их воздействующий потенциал на собеседника. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 395 – 397.
9. Fauconnier G. *Mappinh in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
10. Мышкина Н.Л. *Лингводинамика текста: контрадиктно-синергетический подход*. Диссертация … доктора филологических наук. Пермь, 1999.
11. Cornley D. *Schneeherz*. Hamburg: Himmelstürmer Verlag, 2012.
12. Малинович Ю.М. *Экспрессия и смысл предложения: Проблемы эмоционально-экспрессивного синтаксиса*. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1989.
13. Remarque E.M. *Drei Kameraden*. Moskwa: Verlag für Fremdsprachige Literatur, 1960.

References

1. Apresyan Yu.D. *Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. Izbrannye trudy*. Moskva: Shkola "Yazyki russkoj kul'tury", 1995; T. II.
2. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur*. Moskva: Slovo, 2008: 85 – 92.
3. Shahovskij V.I. `Emocii v kommunikativnoj lingvistike. *Gorizonty sovremennoj lingvistiki: Tradicii i novatorstvo*: sbornik statej v chest' E.S. Kubryakovoj. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009: 671 – 683.
4. Kolayan K.V. *Glagoly udivleniya v nemeckom yazyke (leksicheskaya semantika i sintaksis)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 1999.
5. Votyakova I.A. O koncepte «Udivlenie» v russkoj yazykovoj kartine mira. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Istoriya i filologiya. 2015; № 4-3: 120 – 124.
6. Mezenceva T.A. *Funkcional'nye osobennosti reprezentacii udivleniya v anglijskom i russkom yazykah: na materiale prozy Charl'za Dikkensa original'nyh i perevodnyh variantov*. Ekaterinburg, 2005.
7. Kant I. *Sochineniya*: v 6 t. Moskva: Mysl', 1964; T. 3.
8. Hantakova V.M., Baldynova A.M. Sredstva reprezentacii udivleniya i ih vozdejstvuyuschij potencial na sobesednika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 395 – 397.
9. Fauconnier G. *Mappinh in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
10. Myshkina N.L. *Lingvodinamika teksta: kontradiktno-sinergeticheskij podhod*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Perm', 1999.
11. Cornley D. *Schneeherz*. Hamburg: Himmelstürmer Verlag, 2012.
12. Malinovich Yu.M. *`Ekspressiya i smysl predlozheniya: Problemy `emocional'no-`ekspressivnogo sintaksisa*. Irkutsk: Izdatel'stvo Irkutskogo universiteta, 1989.
13. Remarque E.M. *Drei Kameraden*. Moskwa: Verlag für Fremdsprachige Literatur, 1960.

Статья поступила в редакцию 25.02.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-358-361

***Chang Xianmin**, PHD student, Shanghai International Studies University (Shang Hai, China); senior teacher, Shihezi University (Xin Jiang, China), E-mail: 604127128@qq.com*

***Bie Chunhong**, senior teacher, Shihezi University (Xin Jiang, China), E-mail: 350612571@qq.com*

EVOLUTION OF LANGUAGE POLICY IN TURKMENISTAN IN THE PERIOD OF INDEPENDENCE. The article analyzes the evolution of language policy in Turkmenistan after independence, clarifies the theory of "language policy – a policy based on the need for identity and the need for mutual understanding" in the context of independent Turkmenistan. Based on this concept, the article consideres two stages in the development of the country's language policy and identifies the features of the language policy of each stage. The first stage is the time of S. Niyazov, when language policy was aimed at the need to construct a national identity. At the second stage (after G.M. Berdymukhamedov came to power), against the background of globalization, the need for mutual understanding with the outside world is emphasized in the language policy, so adaptation to globalization has become a new important content of the country's language policy. In the context of nation-state building and the influence of globalization, the coordination of the two opposing needs of languages becomes an urgent task in today's language policy in Turkmenistan.

Key words: **language policy of Turkmenistan, identity, construction of nation state, globalization, Russian language.**

Чан Сяньминь, *докторант, Шанхайский университет иностранных языков, г. Шанхай, ст. преп., Шихэцзыского университета, г. Шихэцзы, E-mail: 604127128@qq.com*

Бе Чуньхун, *ст. преп. Шихэцзыского университета, г. Шихэцзы, E-mail: 350612571@qq.com*

ЭВОЛЮЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В ТУРКМЕНИСТАНЕ ПЕРИОДА НЕЗАВИСИМОСТИ

Статья посвящена анализу эволюции языковой политики в Туркменистане после приобретения независимости. Уточнена теория "языковая политика – политика, основанная на потребности идентичности и потребности взаимопонимания" в контексте независимого Туркменистана. Основываясь на этой теории, рассматриваются два этапа развития языковой политики страны в течение 30 лет, выявляются особенности каждого её этапа. Первый этап – это времена Ниязова С.А., когда языковая политика была нацелена на потребность конструирования национальной идентичности. На втором этапе (после прихода к власти Бердымухамедова Г.М.) на фоне глобализации в языковой политике возникает потребность взаимопонимания с внешним миром, поэтому адаптация к глобализации стала новым важным содержанием языковой политики страны. В контексте национально-государственного строительства и влияния глобализации координация двух противоположных потребностей становится актуальной задачей языковой политики сегодняшнего Туркменистана.

Ключевые слова: **языковая политика Туркменистана, идентичность, конструирование национального государства, глобализация, русский язык.**

Статья выполняется в рамках гранта Шихэцзыского университета *石河子大学创新发展专项* ***№ CXFZSK202005****《语言竞争态势下的中亚国家语言教育研究》* ***(Исследование языкового образования в странах Центральной Азии в контексте языковой конкуренции) и китайского национального гранта по социальным наукам «****大国博弈视角下的中亚语言竞争与语言规划研究****» № 18BYY058 (Языковая конкуренция и языковое планирование в Центральной Азии в контексте «Игры ведущих держав»)***

Исследование данного вопроса актуально по причине нескольких факторов. Языковая политика Туркменистана после приобретения независимости, т. е. в течение 30 лет, уже приобрела собственные особенности. Изучение языковой политики этой страны способствует пониманию её языковой жизни, что достаточно важно при углублении культурного сотрудничества с этой страной.

Цель работы состоит в выявлении особенностей развития языковой политики Туркменистана периода независимости. Для достижения данной цели нужно решить следующие задачи: выделить этапы развития языковой политики Туркменистана периода независимости и раскрыть основную цель языковой политики каждого из них; проанализировать меры языковой реформы и их эффективность; выявить факторы, обусловливающие языковую политику в современном Туркменистане.

Новизна исследования состоит в том, что уточнена теория "языковая политика – политика, основанная на потребности идентичности и потребности взаимопонимания" в контексте независимого Туркменистана.

Теоретическая значимость заключается в том, что работа предлагает новый аспект исследования языковой политики в контексте стратегического приоритета развития государства в разные исторические этапы.

Практическое значение определяется тем, что предложные новые материалы и данные о языкой политике Туркменистана могут быть применены для дальнейшего изучения языковой жизни этой страны.

Как пишет Алпатов В.М., языковая политика в современном мире рассматривается как основанная на взаимодействии двух естественных, но противоположных потребностей [1, с. 8]. Потребность в идентичности состоит в стремлении (сознательном или бессознательном) пользоваться в любой ситуации общения «своим» языком, естественно усвоенным в первые годы [1, с. 9]. Потребность во взаимопонимании заключается в том, что каждый из участников ситуации общения желает без помех общаться со своими собеседниками независимо от того, какой язык им родной [1, с. 10]. По мнению Алпатова В.М., языковая политика нацелена на решение двух задач: удовлетворение потребностей в идентичности и во взаимопонимании.

Конструирование национального государства и эффективное участие в глобализации составляют важнейшие цели развития Туркменистана после приобретения независимости. В этом аспекте потребности в идентичности и взаимопонимании приобретают новые смыслы. В процессе построения национального государства потребность в идентичности состоит в стремлении жителей страны постоянно и в любой ситуации пользоваться для общения языком, символизирующим государство, в большинстве случаев – языком титульного народа, т.е. (в данном случае) туркменским, что позволяет народу воспринимать себя в качестве полноценных граждан страны. На фоне глобализации потребность во взаимопонимании проявляется в том, что при решении вопросов на международном уровне каждый должен говорить на языке, понимаемом всеми собеседниками, независимо от их политических, социальных, религиозных, культурных и других признаков. Как правило, такую роль играет английский язык, а в постсоветском пространстве, в том числе в регионе Центральной Азии, это русский язык.

Языковая политика независимого Туркменистана развивается постепенно, с течением времени. Выделяется два этапа её развития: языковая политика во время правления первого президента Ниязова С.А. и языковая политика после прихода к власти Бердымухамедова Г. М.

I. Туркменизация и дерусификафия в языковой жизни периода Ниязова С.А.

24 мая 1990 года Туркменская ССР приняла закон о языке, который повысил статус туркменского языка до государственного и предоставил русскому языку статус языка межнационального общения (до 1996 г.). Провозглашение Туркменистаном 27 октября 1991 г. государственной независимости послужило началом новой эры в языковой жизни. Языковая политика в этот период характеризовалась туркменизацией и дерусификацией в языковой жизни общества и была нацелена на удовлетворение потребности в конструировании национально-государственной идентичности [1–11].

С 1991 года Туркменистан уже начал переход туркменского алфавита с кириллицы на латиницу. 25 июня 1991 года в Туркменистане была утверждена Государственная программа по внедрению латинского алфавита в туркменский язык. 29 сентября 1994 года было принято Постановление № 1956, определившее график работы по внедрению нового алфавита в образовательные учреждения. Латинский алфавит был официально введен в систему образования с 1995–1996 учебного года. Переход алфавита с кириллицы на латиницу стал одним из ключевых шагов языковой реформы периода Ниязова С.А.

В сфере образования Туркменистана языковая реформа проявляется следующим образом. Образование на русском языке было ограничено, и он потерял статус языка обучения, на смену которому пришёл туркменский язык. С 2002 года в Туркменистане начали закрывать русскоязычные школы. В них было сокращено количество учебных часов по предмету "Русский язык" и русских классов. С 1995 высшее образование было доступно только на туркменском языке. В вузах перестали действовать учебные программы, готовящие учителей русского языка и литературы, кроме одного педагогического института в Туркменабаде. Были закрыты школы с обучением на казахском и узбекском языках. Развитие других тюркских языков было ограничено, кроме обучения турецкого языка, который пользовался популярностью в этот период в связи с налаживанием тесного сотрудничества между Туркменистаном и Турцией. В рамках Движения Гюлена (Gülen Movement) были открыты школы с обучением на турецком языке и школы турецко-туркменские. В 1994 году был создан Международный туркмено-турецкий университет. Большинство этих образовательных учреждений перестали действовать в период второго президента Туркменистана. Государственные образовательные учреждения с обучением на родных языках национальных меньшинств практически перестали существовать в период С. Ниязова.

В сфере СМИ также были введены жёсткие реформы. Были закрыты СМИ на русском языке. Единственным средством массовой информации на русском языке осталась газета «Нейтральный Туркменистан». Перестали выпускаться радио-, телепередачи и другие печатные материалы на русском языке. С 1999 года на государственном радио не транслируются программы на русском языке. С 2002 г. была запрещена доставка российских изданий. С 2004 г. прекращено вещание радиостанции «Маяк». Были запрещены публикации русской литературы и литературы на русском языке [2, с. 68]. С 1996 года была запрещена подписка на иностранные периодические издания частными и неправительственными организациями. Язык средств массовой информации играет большую роль в развитии самого языка [3, с. 93]. Однако развитие двуязычных и многоязычных СМИ в Туркменистане было прервано. Они перешли на одноязычные – туркменские. Например, газета "Ашхабад"("Aşgabat gazeti"), которая раньше выходила на английском, русском и туркменском языках, отказалась от английского и русского и начала выпускаться только на туркменском.

Языковая политика в период Ниязова С.А. развивалась со своей спецификой: в достаточно короткое время завершились важные реформы, такие как переход алфавита туркменского языка с кириллицы на латиницу; произошло значительное сокращение и ограничение образования на русском, тюркских и языках национальных меньшинств; туркменизация в области СМИ, что сильно отличается от ситуаций в соседних странах ЦА. Например, в Узбекистане реформа алфавита узбекского языка с кириллицы на латиницу началась уже в 1993 году, однако окончальный и полный переход, по официальным оценкам, будет завершен лишь в 2023 году [10]. В результате в языковой жизни Туркменистана произошла большая перемена. Во-первых, туркменский язык стал единственным языком обучения в системе образования и доминирующим языком межнационального общения и СМИ. Во-вторых, экология русского языка в Туркменистане

была испорчена коренным образом. Ещё одна важная причина, которая ухудшила ситуацию с русским языком в данное время, – это то, что большое количество русского населения покинуло Туркменистан, что поставило под угрозу жизнеспособность русского языка в стране. В-третьих, сильно ограничено развитие языков национальных меньшинств. В результате в Туркменистане уже выросло целое одноязычное поколение.

II. Адаптация к глобализации во время правления Бердымухамедова Г.М.

После прихода к власти Бердымухамедова Г.М. Туркменистан ускоряет темпы своего развития и непрерывно расширяет открытость внешнему миру. В 2020 году Туркменистан стал наблюдателем ВТО. Экономика Туркменистана характеризуется сильной зависимостью от экспорта энергоресурсов, что требует непрерывного расширения торгово-экономических связей с международным сообществом и укрепления диалога и сотрудничества с глобальными партнёрами. В условиях глобализации мобильность населения Туркменистана постепенно возрастает. Количество мигрантов из Туркменистана в другие страны растёт с каждым годом.

Всё это говорит о том, что увеличиваются возможности общения граждан Туркменистана с носителями разных языков, и повышается актуальность изучения и преподавания иностранных языков. По закону Туркменистана 2013 года в образовательных учреждениях, созданных иностранными государствами, основным языком обучения является иностранный [4]. В 2017 г. в Туркменистане стартовала программа "Концепция совершенствования обучения иностранным языкам", которая рассчитана с 2018 по 2024 год. В рамках программы будут усовершенствованы государственные стандарты, система подготовки и переподготовки преподавателей, учебно-методическая база в этой области, будут внедрены передовые компьютерные, интернет-технологии и мультимедийные средства в процесс обучения иностранным языкам. В 2021–2024 годах будет создана непрерывная, последовательная и взаимосвязанная система обучения иностранным языкам [5]. В июне 2021 году был опубликован новый Закон Туркменистана «Об образовании». В него введены изменения в отношении языков обучения и языкового образования в стране, и подчеркнута значимость и актуальность овладения иностранными языками, прежде всего официальными рабочими языками ООН.

На сегодняшний день английский язык является обязательным предметом в классах – с первого по одиннадцатый (и двенадцатый с 2013 года). Тем не менее в Туркменистане действуют различные иностранные образовательные программы по обучению английскому языку, такие как Международная программа студенческого обмена Global UGRAD, программа «Институты по изучению США» (SUSI) для преподавателей высших учебных заведений и исследователей», SUSI для студентов и для представителей сферы среднего образования и ещё ряд программ, предлагаемых отделом информации и культуры Посольства США в Туркменистане. Эти программы предлагают гражданам Туркменистана ресурсы для изучения английского языка и возможности обучаться в США. Сегодня английский язык является первым иностранным языком в Туркменистане.

Китай и Япония играют всё более важную роль во внешних экономических связях Туркменистана. Бердымухамедов Г.М. отметил актуальность изучения китайского и японского языков в Туркменистане. С 2016–2017 учебного года китайский и японский языки стали обучаться как второй иностранный язык в отдельных школах и вузах Туркменистана.

Речь идёт о ситуации и перспективах русского языка в Туркменистане, стоит отметить, что русский язык пережил достаточно тяжёлое время, и, согласно статистическим данным, на сегодняшний день в этой стране русским языком владеют лишь 18% жителей. А свободно владеющих русским языком насчитывается всего 12 % [2, с. 64]. Однако в постсоветском пространстве русский язык остаётся самым важным языком межнационального общения и доминирующим языком в областях науки, техники, медицины, юстиции и др. и рабочим языком Евразийского экономического союза, который с каждым годом укрепляет сотрудничество с Туркменистаном. В интеграционных процессах в Центральной Азии русский язык служит достаточно важным посредником (а порой даже единственным) общения между народами региона и в отдельных сферах. Дело в том, что уровень популярности русского языка в Туркменистане пока гораздо выше, чем уровень английского языка, поэтому русский язык играет важную роль в участии Туркменистана в процессах глобализации. Через русский язык Туркменистан информирует весь мир о себе и посредством русского языка более легко и экономично получает информацию о мире.

В таком контексте после прихода к власти Бердымухамедов Г.М. русский язык стал обязательным предметом в школах. Обучение русскому языку начинается во втором семестре 1-го класса и длится до 10-го класса. В 2009–2010 годах около 900 000 учащихся изучали русский язык в 1–10 классах [6, с. 151]. В 2013 году в Ашхабаде были созданы новые классы преподавания русского языка, которых насчитывалось более 700. Потребность в овладении русским языком остаётся большой. Возьмём, к примеру, русско-туркменскую среднюю общеобразовательную школу им. А.С. Пушкина, которая является единственной полностью русскоязычной школой в Туркменистане. По оценке одного из директоров школы Н.В. Горн, желающих обучаться в этой школе – в 10–15 раз больше, чем она может вместить [8]. Русский язык служит важным средством в СМИ в пространстве Интернета. По результатам наших исследований, в официальных сайтах государственных ведомств и учреждений Туркменистана, частных СМИ, в рекламах, на форумах, в интернет-чатах и др. широко используется русский язык. Он остаётся главным инструментом общения туркменского общества в пространстве Интернета, важным ресурсом социального и личного продвижений и ключевым мостом между Туркменистаном и мировым информационным пространством [8, с. 109].

Что касается ситуации тюркских языков в Туркменистане, нужно сказать, что закрыты практически все школы с обучением на турецком языке, и до сих пор в этой стране не существует государственных образовательных учреждений с другими тюркскими языками (т.е. кроме туркменского).

Однако нужно отметить, что в Туркменистане продолжаются процессы, направленные на сохранение и укрепление статуса туркменского языка как государственного во всех сферах общества страны. 29 января 2019 года было принято постановление № 1085, по которому был образован Национальный институт языка, литературы и рукописи имени Магтымгулы Академии наук Туркменистана. Его задача заключается в дальнейшем совершенствовании процесса глубоко научного, скрупулёзного изучения туркменского языка, литературы и рукописного наследия туркменского народа [9]. В законе об образования 2013 года было установлено, что туркменский язык как государственный является основным языком обучения и воспитания в образовательных учреждениях всех типов, независимо от их форм собственности. Все образовательные учреждения Туркменистана должны обеспечить обучение государственному языку [4].

Проведённый анализ позволяет сделать следующий вывод. Во время правления Ниязова С.А. стратегическим приоритетом развития Туркменистана является конструирование национальной идентичности и обеспечение культурной безопасности государства, что составляет основные факторы, обусловливают языковую политику этого периода. Языковая политика первого периода Туркменистана носит искусственный и жёсткий характер [11, с. 21]. Административные меры и властные механизмы играли достаточно важную, точнее, определённую роль в реализации государственной языковой политики этого периода. В период Бердымухамедова Г.М. эффективное участие в процессах глобализации стало предпосылкой устойчивого развития экономики страны, потому адаптация к глобализации стала новым важным содержанием языковой политики страны. В неё вносят два изменения: уделяется значимость обучения иностранным языкам и восстанавливается в незначительной степени важность обучения русскому языку.

Одним словом, стратегические приоритеты развития страны составляют ключевые факторы, обусловливающие формирование языковой политики в современном Туркменистане. Актуальной задачей языковой политики является координация взаимоотношений туркменского, русского и иностранных языков в целях удовлетворения двух противоположных потребностей: потребности конструирования национальной идентичности и потребности участия в процессах глобализации. Это составляет новизну нашего изучения.

Полученные результаты могут быть применены при изучении и анализе языковой политики в первую очередь в странах постсоветского пространства, потому что им досталось общее историческое и культурное наследие Советского Союза, и они находятся в схожей стадии национального развития. Сохранение национальной идентичности и активное участие в глобализации в настоящее время остаётся одной из актуальных задач трансформирующихся обществ.

Библиографический список

1. Алпатов В.М. Языковая политика в современном мире. *Научный диалог.* 2013; № 5 (17): 8 – 28.
2. Боришполец К.П. Русский язык в Центрально-Азиатском регионе. *Вестник МГИМО-Университета.* 2014; № 2 (35): 63 – 70.
3. Давыдова С.В. Язык средств массовой информации. *Lingua mobilis.* 2011; № 2 (28): 93 – 96.
4. *Закон Туркменистана об образовании (2013)*. Available at: https://www.parahat.info/law/2013-05-15-zakon-turkmenistana-ob-obrazovanii
5. *К 2024 году в Туркменистане создадут систему обучения иностранным языкам.* Available at: https://turkmenportal.com/blog/12951/v-turkmenistane-utverzhdena-koncepciya-sovershenstvovaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam
6. Арефьев А.Л. *Русский язык на рубеже XX – XXI века.* Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012
7. *Школы закрыты, язык забыт. Из Туркменистана уезжают последние русские.* Available at: https://ria.ru/20180422/1519094484.html
8. Летняков Д.Э. Роль русского языка в постсоветской Центральной Азии. *Полития. Анализ. Хроника. Прогноз.* 2015; № 4 (79): 100 – 115.
9. *Национальный институт языка, литературы и рукописей имени Магтымгулы Академии наук Туркменистана*. Available at: https://science.gov.tm/organisations/manuscript_instit/
10. *Узбекистан к 2023 году окончательно перейдёт на латиницу.* Available at: https://katehon.com/ru/news/uzbekistan-k-2023-godu-okonchatelno-pereydet-nalatinicu
11. Бекмурзаев Н. Языковая политика стран Центральной Азии. *Central Asian Bureau for Analytical Reporting*. Available at: https://cabar.asia/ru/yazykovaya-politika-stran-tsentralnoj-azii

References

1. Alpatov V.M. Yazykovaya politika v sovremennom mire. *Nauchnyj dialog.* 2013; № 5 (17): 8 – 28.
2. Borishpolec K.P. Russkij yazyk v Central'no-Aziatskom regione. *Vestnik MGIMO-Universiteta.* 2014; № 2 (35): 63 – 70.
3. Davydova S.V. Yazyk sredstv massovoj informacii. *Lingua mobilis.* 2011; № 2 (28): 93 – 96.
4. *Zakon Turkmenistana ob obrazovanii (2013)*. Available at: https://www.parahat.info/law/2013-05-15-zakon-turkmenistana-ob-obrazovanii
5. *K 2024 godu v Turkmenistane sozdadut sistemu obucheniya inostrannym yazykam.* Available at: https://turkmenportal.com/blog/12951/v-turkmenistane-utverzhdena-koncepciya-sovershenstvovaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam
6. Aref'ev A.L. *Russkij yazyk na rubezhe XX – XXI veka.* Moskva: Centr social'nogo prognozirovaniya i marketinga, 2012
7. *Shkoly zakryty, yazyk zabyt. Iz Turkmenistana uezzhayut poslednie russkie.* Available at: https://ria.ru/20180422/1519094484.html
8. Letnyakov D.`E. Rol' russkogo yazyka v postsovetskoj Central'noj Azii. *Politiya. Analiz. Hronika. Prognoz.* 2015; № 4 (79): 100 – 115.
9. *Nacional'nyj institut yazyka, literatury i rukopisej imeni Magtymguly Akademii nauk Turkmenistana*. Available at: https://science.gov.tm/organisations/manuscript_instit/
10. *Uzbekistan k 2023 godu okonchatel'no perejdet na latinicu.* Available at: https://katehon.com/ru/news/uzbekistan-k-2023-godu-okonchatelno-pereydet-nalatinicu
11. Bekmurzaev N. Yazykovaya politika stran Central'noj Azii. *Central Asian Bureau for Analytical Reporting*. Available at: https://cabar.asia/ru/yazykovaya-politika-stran-tsentralnoj-azii

Статья поступила в редакцию 22.03.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-361-364

***Amosov N.V.**, senior teacher, Financial University under the government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: niko-amosov@ya.ru*

THE KHALA AS A REFLECTION OF TAO IN STARCRAFT SERIES OF GAMES. In the following article analogies between ancient Chinese tao and the Khala from Starcraft series are touched upon and analyzed. Each of the phenomena is thoroughly examined, their history and characteristics included. A detailed comparison on the basis of reflecting the features in common that can prove the hypothesis that tao underlies the Khala is drawn. Vivid examples are given. On the other hand, it is emphasized that there are basic differences between these two notions which prove that the Khala doesn't just simply copy tao of the Ancient China. These differences prove the authentic nature of the Khala in the game which very often even contradicts what tao really is. Both phenomena are analyzed on the religious, philosophical and political levels. At the end of the article a short summary is given.

Key words: **tao, Khala, computer games.**

***Н.В. Амосов**, ст. преп., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: niko-amosov@ya.ru*

КХАЛА КАК ОТРАЖЕНИЕ ДАО В СЕРИИ ИГР STARCRAFT

В данной статье рассматриваются и анализируются аналогии между древнекитайским понятием о Дао и учением Кхалы из серии Starcraft. Рассматриваются оба понятия, их история и характерные черты. Проводится подробное сравнение на предмет выявления общих черт, которые могли бы подтвердить гипотезу о том, что именно Дао было взято за основу при создании Кхалы. Даются яркие примеры. Вместе с тем большой упор делается и на принципиальные различия между двумя явлениями, которые подтверждают, что Кхала не просто копирует древнекитайское Дао. Данные различия указывают на то, что учение Кхала в игре весьма аутентично и во многом даже противоположно Дао. Оба явления рассматриваются в религиозном, лингвистическом, философском и политическом аспектах. В конце статьи делаются краткие выводы.

Ключевые слова: **Дао, Кхала, компьютерные игры, игровая индустрия, сюжет, характеры героев.**

1. Место компьютерных игр в современном мире

Появление персональных компьютеров и всеобщая компьютеризация общества дала толчок в развитии компьютерных игр как сферы развлечений. В индустрии появилась небольшая ниша, которая обеспечивала и обслуживала новоявленный класс людей – геймеров. Следует отметить, что развивалась эта индустрия достаточно быстро, и сейчас можно наблюдать появление нового гиганта в эпоху постиндустриального общества, без которого уже само это общество представить невозможно. М.А. Кропачева и Е.С. Литвинова отмечают стремительное развитие компьютерных игр за весьма короткое время [1, с. 396], которые на данном этапе имеют огромную, многомиллионную базу потребителей. Данную область обслуживают другие профессиональные сферы (игровая журналистика, публицистика, медиа, стриминг, дизайн, литература и пр.) Иными словами, игровая индустрия – это сложноорганизованная система, которая имеет множество уровней и взаимодействует с сотнями элементов.

Это наталкивает на мысль, что и сама компьютерная игра как продукт индустрии развивалась очень быстро и бурно и на данном этапе представляет собой результат труда не одного программиста, а синергической работы нескольких отделов и десятков, иногда и сотен людей. Над кодом работает целый штат программистов, отладчиков, лингвистов. Дизайном занимается множество художников и оформителей. За реалистичность отвечают приглашенные специалисты. Немаловажным компонентом на этапе создания очередного игрового проекта является и создание тщательно проработанного сюжета, грамотно прописанных характеров героев и их взаимоотношений внутри игрового мира [2]. В конечном итоге результатом становится без преувеличения целостное художественное произведение строго заданного жанра. Важно отметить при этом, что зачастую авторы игры делают ее элементы аллюзивными, добавляют узнаваемость своим произведениям.

Экклезиаст говорит, что нет ничего в этом мире, что когда-то уже ни было бы написано или сказано [3]. Поэтому очень многие аспекты игрового «произведения» так или иначе заимствуются или интегрируются в новый игровой мир. Заимствования эти могут быть локальными (аллюзивная юмористическая писс офф реплика) или весьма масштабными (вся раса гномов, образ жизни, методы ведения войны, мифология, номенклатура, места расселения заимствованы из скандинавской и германской мифологии). Эти заимствования могут быть на разных уровнях. Это могут быть имена (имена лангобардских королей и герцогов – Атаульф, Аттон, Гризульф и пр. [4]), внешний вид (архитектура королевства Ажол-Неруб из Warcraft 3 очень сильно внешне напоминает камбоджийские и ацтекские строения), сюжет и его структура (евангельское повествование о мессианской жертве и Воскресении Христа находит свой отклик в серии игр Starcraft, где центральный персонаж – Сара Керриган – поэтапно «повторяет» жизнь Спасителя) и прочее. Зачастую источником для такого рода трансформирования является философия.

Следует отметить, что проблема изучения игровой деятельности не нова и поднималась в трудах таких ученых, как Й. Хейзинга, П. Фрейре, М. Маклюэн, Э. Берн, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Г. Шмелев и пр.

В данной статье будет рассмотрен феномен Дао – центрального понятия древнекитайской философии – как прототип явления «кхала» расы протоссов из фантастического миры игр серии «Starcraft». Цель статьи – продемонстрировать сложные этико-философские конструкты, лежащие в основе сюжета игр. Для достижения цели были поставлен следующие задачи: дать четкое описание учений Дао и Кхалы, провести анализ текстов, описывающих их, выявить сходства и различия между двумя феноменами. Научная новизна работы заключается в том, что в подобные параллели до сегодняшнего дня не проводились. Теоретическая значимость работы заключается в попытке проанализировать сюжетообразующие тексты компьютерных игр с философской и лингвистической точек зрения. Практическая значимость заключается в том, что сравнительный анализ, представленный в работе, может дать материал для разработки более детальных сюжетных линий с более высокой степенью аллюзивности и метафоричности, с другой стороны, поспособствует повышению аутентичности некоторых сюжетных проектов в будущем. В качестве основного метода исследования был использован сравнительный.

2. Даосизм и понятие о Дао

Даосизм неоднороден и сложился как законченная форма лишь во II в. н.э. Тем не менее, многие элементы, из которых складывался даосизм, отражены в памятниках, относящихся к V–III вв. до н.э. Даосизм провозглашает отказ от материального и наставляет на поиск истины. Процесс поиска истины является в даосизме проявлением высшей естественности, поэтому любые человеческие действия, направленные на улучшение своей жизни и комфорта, уводят на самом деле от главного. Таким образом, созерцательное бездействие является одной из главных добродетелей человека. Центральным понятием даосизма является

Дао. Иероглиф, который обозначает это понятие, переводится по-разному; чаще всего он тождественен понятию «Путь», однако может переводиться как «Истина», «Учение» и пр. Центральными личностями в учении о Дао являются Лао Цзы и Чжуан Цзы. По мере исторического распространения даосизм оказывал влияние на множество других концепций, вероучений и религий, в результате чего его элементы легко можно найти в большом количестве нравственных доктрин – от дзен-буддизма до Каодай.

Как уже описывалось выше, формирования даосизма как концепции заняло несколько веков, причина чему, прежде всего, видится, с одной стороны, в сложности и абстрактности самого Дао и, с другой стороны, соответственно, в большом количестве философских школ, в каждой из которых имелось свое представление о феномене [5 с. 93]. Некоторую оформленность концепции даосизма можно встретить в трактате Сымя Цяня «Основные указания о шести школах», датируемом примерно II веком до н.э. Факт наличия большого количества школ в Древнем Китае, которые так или иначе «эксплуатировали» Дао, будучи не особо важной деталью, с одной стороны, в рамках данного исследования, представляется весьма значительным и будет особо отмечен в дальнейшем, с другой стороны.

Кроме этого, даосизм принято традиционно разделять на религиозное верование дао цзяо и философскую концепцию дао цзя. Известный исследователь-китаист Г.А. Ткаченко таким образом охарактеризовал эту двойственность в своих «Статьях по философии и истории даосизма»: «Обыкновенно различаются даоссизм как определенный стиль философской критики (дао цзя) и даосизм как совокупность духовных практик (дао цзяо), но это деление достаточно условно. Под дао цзя подразумевается преимущественно доциньский даосизм, связываемый традицией в основном с фигурами Лао-Цзы и Чжуан-Цзы или, точнее, с текстами, авторство которых приписывается персонажам, фигурирующим в традиции под этими именами» [6, с. 480]. По мнению известного современного философа и исследователя памятников древнекитайской мысли Тан Ицзе, разница между дао цзя и дао цзяо – в восприятии фигур Лао-Цзы и Чжуан-Цзы: в первом случае они являются источниками идей, а во втором – полноценными объектами религиозного поклонения, по сути, богами [7]. Понятие о даосизме как о религиозном и в то же время философском учении является важным в рамках данного исследования, поскольку сравниваемое с ним аналогичное явление из сюжета компьютерной игры также имеет подобную двойственную природу, что позволит взглянуть на оба явления и рассмотреть их с разных позиций.

Центральными произведениями в даосизме, раскрывающими, в частности, и само понятие о дао наиболее полно, являются трактаты «Дао Дэ Цзин» («Трактат о Пути и Добродетели»), авторство которого традиционно приписывается Лао-Цзы, и «Чжуан-Цзы», названное именем своего автора.

Если обратиться к самому понятию «Дао», то его можно представить, как некое нематериальное, недоступное и непознаваемое начало, в котором воплощены бытие и небытие. В нем кроются ответы на все неразрешимые вопросы этого мира. Дао само по себе не поддается описанию, но входит в состав всех вещей, пронизывает их, наполняет их собой [8]. В этом плане учение Дао родственно другим «авторским» философским категориям: квинтэссенции Аристотеля, эйдосу Платона, Библейскому логосу. Некоторое смутное отражение Дао и его спутника Дэ Т.П. Григорьева видит в монаде Лейбница [9, с. 220]. Примечательно, что указанная выше религиозная природа даосизма и, как следствие, самого Дао уходит корнями в достаточно древние времена. В частности, об этом пишет исследователь О.М. Городецкая. Она рассматривает и изучает этимологию иероглифа, существующего в китайском языке для обозначения Дао, и приходит к выводу именно о религиозной его природе. В своих выводах она обобщает, говоря, что «фактически все философские категории в мире берут свое начало из древних религий» [10, с. 60].

В философии Дао можно выделить несколько основополагающих принципов. Отказ от каких-либо дихотомий определяется в данном случае, прежде всего, предначальностью и всеохватностью самого Дао. Даосы провозглашают отсутствие каких-либо понятий как главную ценность, и одно из критериев истинного Дао – Дао, которое не высказано. Именно в отсутствии всех вещей и, следовательно, материальной привязки к ним следует искать истинный путь (11-й чжан). С другой стороны, следует отметить, что структурно все мысли, высказанные в «Дао Дэ Цзин» (в отличие, например, от того же «Чжуан Цзы») сводятся к проведению оппозиций (дихотомии) и построены на антитезе (ср. «Умные не бывают учены; ученые не бывают умны», «Твердое и крепкое – это то, что погибает. Нежное и слабое – это то, что начинает жить» – здесь и далее по тексту все цитаты в скобках без сносок – по [6] – *прим. авт.*). Единственно важным является следование Пути, который продиктован природной естественностью («Дао следует самому себе»). Приоритет сакрального, откровенного знания над знанием традиционным, приобретенным путем логических изысканий или добытым эмпирически. Приобретение знания возможно лишь через Дао, через слияние с ним. Оно (приобретение) может выражаться в медитативных практиках, бдениях и других ритуальных действиях («Воздержание – это первая ступень добродетели, которая и есть начало нравственного совершенства»). Следующий принцип провозглашает достижения в противостоянии превосходства над оппонентом единственным способом, максимальную податливость и слабость (ср. «принцип недеяния»). Таким образом, по философии Дао получается, что следует ввести противника в заблуждение относительно реальной силы даоса («По поводу воинского дела говорится так: надо чувствовать себя не хозяином, а гостем; лучше отступить на шаг, чем первым ступить вперед на полшага. Это называют действовать как бы бездействием», «Недооценка противника равноценна утрате всех своих преимуществ»). Важным принципом также является приятие всего «естественного» и отторжение всего «ненатурального» («Нужно отказаться от чрезмерной искусности и отринуть погоню за выгодой: тогда исчезнут грабежи и воровство»). Возврат от сложного к простому тоже является одним из столпов даосского понимания мира. Усложненная условностями человеческого материального бытия жизнь должна как бы повернуть вспять и устремиться к своим истокам (идея об элементах – Небо, Земля, Человек и Дао – проходит рефреном через весь трактат). Важность понимания данного возвращения – краеугольный камень достижения высшей мудрости («Проявляй простоту некрашеного холста, содержи в себе безыскусность необделанного куска дерева, уменьшай корысть и ограничивай желания», «Все в мире растет, цветет и возвращается к своему корню. Возвращение к своему корню означает успокоение; согласное с природой означает вечное; поэтому разрушение тела не заключает в себе никакой опасности»). Интересно сформулирована мысль о том, что в философии Дао основа состоит «в обличении извращений человеческой натуры, вызванных навязываемой индивиду репрессивной культурой <…> моральные нормы, и в призывах возвратиться к неким простым и естественным отношениям в декорациях условной деревенской идиллии» [6].

Следует отметить, что наряду с религиозно-духовным Дао несет в себе и некоторый политический смысл. В частности, Дао подразумевает не только Путь как абстракцию, как ступень самосовершенствования, но и путь Мудрого Правителя. Наряду с такими великими философами, как Эразм Роттердамский, Никколо Макиавелли, сэр Томас Мор, мыслители древнего Китая в своих трактатах весьма обстоятельно затрагивали тему управления государством. Видели они в качестве идеального правителя того, кто, прежде всего, согласует свои решения и суждения с принципами Дао. Важно понимать, что в «Дао Дэ Цзин» большое внимание уделено всем аспектам политической жизни государства. Автор рассматривает этот феномен весьма обстоятельно, что наводит на мысль об особой значимости государства, идеи о Родине в даосской философии, в которой эта мысль, соответственно, занимает едва ли не главнейшее место.

Поднимаются вопросы законодательства и установления наказаний за совершенные преступления («Когда множатся законы и приказы, растет число воров и разбойников»), взаимоотношений власти и народа (53-й чжан), военного дела («Нужно как можно дольше избегать прямого вооруженного столкновения, потому что побеждает тот, у кого больше выдержки»). Политическое устроение в государстве уподобляется семейной иерархии, где существуют прочные родственные связи, обеспечивающие стабильность всей системы. Эти отношения обязательно должны согласовываться с Дао. Неслучайно идеальное правление в «Дао Дэ цзын» всегда связано с великими личностями из прошлого, которые знали истинное Дао. Об этом, в частности, рассуждает А.Е. Лукьянов, исследуя изменения, которым подвергался процесс наследования в Древнем Китае, причины и закономерности их возникновения [11]. Исследователь весьма резонно подмечает, что и в самом «Дао Дэ Цзин» достаточно часто центральные понятия принимают на себя семейные роли, выступают субъектами и объектами семейных отношений. Есть все основания, усмотреть некоторую параллель и с западными религиозными и философскими концепциями (52-й чжан) – ср. параллелизм «Вся мне предана суть Отцом моим: и никто же знает Сына, токмо Отец: ни Отца кто знает, токмо Сын, и ему же аще волит Сын открыти» [12, Мф. 11:27]). В конечном итоге конкретно по данному вопросу в процессе изучения политического аспекта древнекитайских философских текстов А.Е. Лукьянов приходит к следующему выводу: «На любви к родственникам зиждется сыновняя почтительность, на уважении достойных осуществляется передача власти не по наследству. Первое распространяет любовь на весь народ Поднебесной, второе не дает сокрыть в мире добродетель; сыновняя почтительность – это венец человеколюбия, передача власти достойнейшему – это совершенство долга» [11]. К слову, духовное богатство личности, накопленное через дэ (добродетель), следование Дао позволяет в даосизме и простолюдину стать императором. Данный аспект, наравне с А.Е. Лукьяновым, подробно рассматривает и подчеркивает Т.П. Григорьева [9]. Столь подробное рассмотрение данного аспекта особенно актуально в рамках нашего исследования, поскольку внутриигровые отношения между персонажами также весьма сильно напоминают семейные, и сам аспект семейственности весьма важен в культуре вымышленного народа протоссов, объединенных учением Кхалы.

Весьма важным аспектом, как уже упоминалось выше, является «путь недеяния», то есть необходимость дать событиям свершиться самим, не вмешиваться в их ход, не форсировать их. Ибо в этом видится нарушение естественности, следовательно, нарушение принципа Дао («Дао следует естественности»). Данный принцип применим и в политической жизни государства, являясь единственно верным способом управления страной для достижения гармонии и процветания в ней. Т.П. Григорьева, ссылаясь на А. Уотса, усматривает параллели с анархическим политическим устройством в стране [9, с. 219]. Поскольку Дао действует само по себе, то, лишь отдавшись в его промыслительное действие, можно достигнуть наиболее оптимального (т.е. естественного) разрешения всех вопросов. Данное утверждение весьма логично может быть соотнесено с идеей о невозможности репрессивного или даже корректирующего воздействия, какими

бы то ни были властными структуры, на ход вещей в обществе, которые подчиняются лишь объективным (опять же, естественным) вселенским законам. Иными словами, «если вы хотите <…> полного уважения к свободе, следовательно, и к жизни личности, вы неизбежно должны отвергнуть всякое управление человека человеком, в какой бы форме оно не проявлялось; вы должны принять начала анархизма, которые вы до сих пор презирали» [13 с. 157].

3. Кхала и ее место в социуме протоссов в серии игр Starcraft.

В вымышленной Вселенной игр серии Starcraft одним из центральных явлений в социальном устроении и иерархии расы протоссов является Кхала (Khala). Кхала представляет собой незримую, неразрывную нить, связывающую между собой телепатически всех протоссов, к ней подключенных. Воздействие Кхалы на каждого из ее субъектов настолько благотворно, что одним фактом своего появления и укоренения в социуме этой расы Кхала прекратила длившуюся до этого веками братоубийственную планетарную войну, известную как Эра Вражды (the Aeon of Strife), таким образом ознаменовав переход от безвременья раздора и междоусобиц к эре процветания и гармонии (следует отметить, в частности, что название Aeon of Strife носит пользовательская карта в Starcraft, в которой, собственно, обыгрывается бесконечное межплеменное противостояние и механики, геймплей которой лег в основу еще одной очень популярной в настоящее время киберспортивной дисциплины – DotA). Кхала обеспечивает сообществу протоссов ментальное общение между всеми «включенными в сеть», возможность переживать и делиться эмоциями и опытом (по сути, пережитый одни протоссом он раз и навсегда становится достоянием всех), связываться с сознанием воинов прошлого. Кхала упоминается в материалах и руководстве к самой первой серии игры. В самих же первых частях – Starcraft и Starcraft: Brood Wars – она упоминается вскользь, нечасто. Тем не менее сразу подчеркивается особо при каждом упоминании Кхалы ее определяющая важность для сообщества протоссов, ее жизненная необходимость для них. Следует отметить, что кхала, с другой стороны, явилась причиной первого раскола общества протоссов на Неразимов и Кхалаев, что является важной частью сюжета в кампании за протоссов в обеих играх. Во второй части игры (в большей степени это касается третьей главы Legacy of the Void, где повествование ведется от лица протоссов, они являются главными действующими лицами и, соответственно, весь геймплей строится от них) Кхала восходит на новый уровень раскрытия: она занимает большую часть повествования, и ей отводится ключевая роль в сюжете. По сути, весь сюжет так или иначе вращается вокруг манипуляций с Кхалой. Многое, таким образом, раскрывается перед играющим уже во вступительном ролике, что подготавливает самого игрока к развитию сюжета и определяет его роль в нем. В нем раскрывается вся суть Кхалы; можно сказать, что авторы постарались наглядно продемонстрировать ее «работу» в действии. Вселенная Starcraft раздвигает границы компьютерной игры и распространяется на традиционную научно-фантастическую литературу. В частности, каноническими в этой Вселенной являются серии книг Кристи Голден, в которых также (особенно в саге о темных тамплиерах) раскрывается сущность Кхалы.

Кхала является во многом и законодательным инструментом, диктующим строгую иерархию и уровни подчинения внутри сообщества протоссов. Особо следует отметить и четкое разделение всех протоссов на 3 касты (Templars, Judicators, Khalai). Из описания каждой из каст, которое имеется в дополнительных материалах и во внутриигровых диалогах отчасти, можно предположить, что данное деление разработчики позаимствовали из трактата «Государство» Платона, где также имеется четкое разделение идеального общества на три группы, представители которых живут и действуют во благо государства сообразно со своими врожденными талантами и предрасположенностями [14].

4. Сравнительный анализ древнекитайского Дао и явления Кхала

Как уже было заявлено, оба явления, несмотря на разность происхождения, имеют много общего. Есть все основания предполагать, что прототипом Кхалы послужило именно Дао. Используя материалы из самой игры, книжные источники и текстовые файлы с материалами самой игры, можно восстановить основные элементы, которые роднят два масштабных явления. Однако, несмотря на явное сходство, подтверждения которому будет дано в примерах в данном разделе, имеются и существенные различия, которые также будут отмечены.

Сходства начинаются уже в самом названии. И Дао, и Кхала (на вымышленном языке протоссов) означают «Путь». Если быть точнее, Кхала переводится как «Путь восхождения» («Path of ascension»).

Важным аспектом обоих феноменов является и трансцендентность, способность проникать во все вещи. В случае с Дао об этом наглядно повествует 4-й чжан: «Дао разлито везде и всем служит. <…> Дао существовало всегда». Кхала же, в свою очередь, является связью и одновременно хранилищем всех мыслей и эмоций протоссов, когда-либо живших и ныне живущих («For we are bound by the Khala, the sacred union of our every thought and emotion»). Кхала так же, как Дао, существовало всегда (во всяком случае, с момента появления первых протоссов существовала, точнее, была создана и кхала) [15]. Далее, продолжая говорить о сходствах, следует отметить мысль о семени, которому в 21-м чжане уподобляется дао, как об «огромной сети». Как наглядно видно из ролика (этот момент действительно визуально обыгран в видео, когда в замедленной съемке несколько протоссов обмениваются мыслями с помощью электрических импульсов, которые проходят через их нервные окончания, расположенные в длинных отростках на затылке), Кхала тоже подобна некоторой сети. Однако существенное различие заключается именно в материальности Кхалы-сети, в отличие от непостижимой абстракции Дао (ср. «Дао непостижимо»).

Следующим существенным сходством двух понятий является отсутствие в них четко очерченных форм, границ. И, действительно, в «Дао Дэ Дзин» мы встречаем: «Ни спереди, ни сзади не видно ни его начала, ни его конца». Подобно Дао, Кхала также не имеет ясных очертаний. Объясняется это, конечно же, отчасти малым количеством информации о ней в самой игре. Однако и по тому ограниченному представлению, что можно получить из доступных источников, признанных каноническими, вполне логично сделать заключение, что Кхала, распространяющаяся только на сообщество протоссов, является психической телепатической связующей нематериальной нитью, недоступной, соответственно, физическому восприятию.

Кроме этого, и в философии Дао, и в философии Кхалы присутствует культ превознесения всем известных ортодоксальных добродетелей, маркеров высшей нравственности. Так, едва ли не центральной является идея и желание самопожертвования ради процветания своего народа (ср. Дао дэ Цзин: «… драгоценно, когда от своего «Я» отказываются, чтобы заняться Поднебесной; на такого Поднебесная может положиться. Но если кто на самого себя смотрит как на Поднебесную, – такой заслуживает, чтобы ему Поднебесную вручили»; Starcraft: «He lived and died as a Templar (т.е. как истинный протосский воин – *прим. авт.*). He's reached the Khala's end. There's no greater glory»). В обоих примерах мы четко прослеживаем отказ от индивидуальности ради общего блага как великую общественную ценность и одновременно личностную жертву.

В игре нет четких указаний на то, насколько распространённой должна быть ученость среди протоссов, насколько образованы должны быть члены их общества, однако есть вполне осязаемое ориентирование на мудрость, в частности, мудрость древних. В философии Дао культ образованности отсутствует. Наоборот, провозглашается бесполезность и вредность ее для народа (19-й, 20-й, 65-й чжаны). Тем не менее, отмечается важность древнего знания, ориентированность на опыт и мудрость предыдущих поколений (14-й чжан), что опять же роднит Дао с Кхалой, что следует из следующего описания: «Khas was able to channel the primal energies of the Crystals through himself, allowing him to access the primordial, psychic bond of his race» [15]. Потребовавшаяся после принятия учения Кхалы в качестве государственной религии трансформация превратила, по сути, племенной строй общества протоссов в кастовый. Уже упоминавшаяся каста Законодателей (Judicators) как раз и должна была явиться группой носителей сакрального знания [15].

Несмотря на то, что игра Starcraft построена на военных действиях, сами протоссы, исповедующие учение Кхалы, придерживаются политики компромисса и отказа от непосредственного конфликта в пользу мирного урегулирования, что вполне комплементарно древнекитайскому учению о Дао. Об этом ясно повествует 30-й чжан: «Если властителю людей помогают владеющие Дао, они не станут рекомендовать покорение Поднебесной с помощью войска: от этих дел лучше держаться подальше. Там, куда приходит армия, вырастают чертополох и бурьян». И дальше в 31-м чжане есть подобная мысль. Данная идея как раз-таки лежит в основе перехода от Эры Раздора к мирному сосуществованию в Кхале в отказе от личных амбиций, подкрепляемых силой оружия и реализуемых на поле боя, в принятии естественного хода вещей без войны и кровопролития. Подтверждением близости идей Дао и Кхалы мы можем найти в следующем описании: «His theory, known as the Khala, or 'Path of Ascension', called all Protoss to forsake their own whims and strive to reunify their once mighty, communal race» [15].

Особое место в даосизме занимает и почитание предков. Несмотря на то, что оно все же не возведено в культ, как в конфуцианстве, все же этому явлению уделяется достаточно много внимания, подтверждение чему мы можем найти, в частности, в вышеупомянутых в примерах чжанов. Можно сказать, что таким образом усопшие могут обрести в памяти людей бессмертие, а их мудрость и наследие останутся в памяти людей на века (ср. «Кто умер, но не забыт, тот бессмертен» – ср. отсутствие страха смерти: «The Khala awaits me, Kerrigan. And although I'm prepared to face my destiny you will not find me easy prey»). Схожая ситуация и с Кхалой, где тем не менее как раз-таки в культ возведено почитание предков и является вообще важной частью цивилизации протоссов. Кхала здесь выступает передаточным звеном между прошлым и настоящим – медиумом, обеспечивающим связь всех прошлых поколений с современниками и хранящих их память и даже эмоции. Об этом повествует один из высших жрецов в одной из своих pissed-off реплик: «With the Khala fallen to corruption, the memories of our ancestors are lost to us». Вследствие этой несомненной культурной и исторической ценности Кхалы, несмотря на угрозу извне, некоторые из ее хранителей остались верны ей даже ценой заключения («I will preserve the Khala however I must. If I must endure imprisonment, so be it»). О мире и единении как основных атрибутах Кхалы можно судить и по следующему примеру: «The Khala was designed to bring unity». Все же следует отметить одно отличие в отношении к предкам. В учении Кхалы оно интегрировано в культ героев, имена которых, их деяния и свершения остаются навсегда внутри самой Кхалы, тем самым становясь достоянием всех и каждого последующего представителя общества протоссов (это видно по приветствиям и боевым кличам протоссов: «En taro Adun!», «En taro Tassadar!», «En taro Zeratul», «May the Khala's light guide us» и пр.)

Еще одним важным феноменом, подтверждающим схожесть Кхалы и Дао, является мотив перехода к гармонии от страданий. Именно об этом написано в 79-м чжане: «Гармония наступает после великих скорбей. Иначе не бывает».

Именно этой гармонии достигли протоссы после Эры раздора. Однако если в даосизме данная идея, скорее, формулируется как некая универсалия – она константна, то в случае с Кхалой это явилось единичным историческим переходом, поворотной точкой цивилизации протоссов. Таким образом, можно сказать, что Кхала как бы явилась частным случаем даосского утверждения.

Тем не менее, несмотря на большое количество явных сходств в ключевых моментах, имеются и вполне четкие различия.

Учение Дао подразумевает управление, при котором «сердца делаются свободными от желаний, утробы – наполненными, души – слабыми, а тела – сильными» (3-й чжан). Учение Кхалы же проповедует поступательный рост всех начал и аспектов личности (неслучайно Кхала в игре именуется «Path of Ascension» – «Путь Восхождения»). И в этом любой протосс должен прежде всего искать укрепление в самой Кхале, о чем красноречиво свидетельствуют реплики одного из героев протоссов – Феникса («I fear not death. For the Khala is my strength», «There is no shame in defeat so long as the spirit is unconquered»).

Дао абсолютно, оно есть начало и конец. В нем содержатся все ответы. Оно самодостаточно и не требует какого-либо наполнения. Это идея в чистом виде, она не имеет физической реализации и не нуждается в ней, но при этом отражается во всех вещах. Ей находится множество подобий, но ни одно не может полностью передать ее смысл. Из 4-го чжана: «Дао разлито в мире и всем служит. <…> Оно существовало всегда». В противовес такому постулату Кхала является вполне физически осязаемым явлением. Как уже упоминалось выше, это психическая связь, которая поддерживается и осуществляется посредством некоторых физиологических способностей, присущим только протоссам (и отчасти расе Ксель'Нага, которые по сюжету являются для протоссов чем-то вроде демиургов). В одном из видеофрагментов даже конкретно показывается физическая «работа» Кхалы, о чем уже упоминалось выше. Можно также с уверенностью утверждать, что эта философия не абсолютна, она вполне может быть подвергнута разного рода манипуляциям, внешнему вторжению. Она также не вечна – во всяком случае, имеет начало, ибо была заложена как особая способность расы при ее создании представителями Ксель'Нага.

В данной связи также важно отметить, что Дао опирается на пустоту как основной фактор наличия мудрости, жизни, понимания, достижения просветления, нового духовного уровня понимания вещей. Пример этому приводится в 11-м чжане, где говорится о дверях и дверных проемах, но при этом автор указывает на практическую значимость именно пространства (пустоты) между краями косяков. При этом отсутствие Кхалы и связи с ней является тягчайшим прегрешением и свойством заблудшей души (ср. «I will not be addressed so by one so devoid of the Khala's light. You and your vile brethren shall die with these traitors»). А невольное и вынужденное отрешение от Кхалы, произошедшее из-за ее осквернения падшим богом Амоном, привела протоссов к великой скорби: «Alone, it is said, that these of our kind suffer separated from the glory of the Khala». Следует обратить внимание на инверсивный порядок слов в предложении, что, несомненно, добавляет веса и пафоса, свидетельствующих о трепете в отношении к сакральной Кхале.

Еще одним ключевым отличием между двумя феноменами является отношение к ритуалу. Для учения Кхалы это очень важный атрибут. Он проявляется в речи протоссов, которая полна отсылок к знаковым персонажам в их истории (уже упоминавшиеся выше боевые кличи). Кастовое разделение протоссов также диктует строгие правила сосуществования, сформулированные в законе Кхалы, нарушение которого карается очень серьезно («We'll take the outlaw, Zeratul, into custody and deal with him as is written by the Khala's Law»). Следует, однако, отметить, что каких бы то ни было указаний или формулировок этих законов (кроме незначительных, довольно размытых исключений) в игре найти нельзя.

При этом в даосизме очень пренебрежительное отношение к ритуализму, зачастую он видится как очень вредное социальное явление. Это подтверждает 38-й чжан: «Высший же ритуал, которому вроде бы тоже до всего есть дело, вообще никем не принимается всерьез: при первом же удобном случае его отбрасывают без сожаления. <…> Ритуал знаменует окончательную утрату взаимного доверия и начало всякой смуты». В «Чжуан-цзы» есть притча, которая повествует о некоем человеке, слепо, без раздумий следовавшем ритуалу и оказавшемся в духовном тупике из-за этого [16].

В качестве заключения можно представить следующие выводы:

1. При создании компьютерных игр разработчики зачастую берут за основу философские идеи, мифологические сюжеты. Это помогает создать яркую картину мира, максимально реалистичную и узнаваемую, но при этом достаточно аутентичную.
2. Концепция Дао в современном мире достаточно актуальна и подвергается исследованиям в разных областях научного знания. Элементы даосизма находят свое место в современной культуре: в музыке, изобразительном искусстве, литературе присутствуют идеи даосизма.
3. Кхала из серии игр Starcraft очень сильно напоминает Дао как оно представлено в классических даосских трактатах («Дао дэ цзин», «Чжуан-цзы» и пр.) Проявляется это и на догматическом уровне, и на морально-этическом, и на административном.

При этом имеется ряд весьма существенных различий, не позволяющих полностью уподобить Дао Кхале. В первую очередь отмечается материальная природа самой Кхалы в противоположность идеальной Дао.

Таким образом, можно констатировать, что цель данной работы достигнута, задачи выполнены. Работа имеет несомненную новизну, так как дает возможность при разработке игр и их сюжетных линий более тщательно подходить к отбору материала, на который будет опираться сюжет, проводить более явные исторические, литературные, и, как показывает практика, философские параллели для построения более ярких образов и запоминающихся событий, что раньше делалось лишь в достаточно ограниченном виде.

Библиографический список

1. Кропачева М.А., Литвинова Е.С. Ситуативно обусловленная речь игроков массовых многопользовательских ролевых онлайн-игр на примере ситуации сбора группы для прохождения подземелья. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 395 – 398.
2. Isbister K. *Better game characters by design: a psychological approach.* Amsterdam Boston: Elsevier, 2006.
3. Фаст Г. *Толкование на книгу Экклезиаст*. Красноярск: Енисейский благовест, 2009.
4. Павел Дьякон. *История лангобардов*. Перевод с латинского Ю.Б. Цирикина. Санкт-Петербург: Издательский дом «Азбука-классика», 2008.
5. Хао Ц. О религиозном и философском даосизме. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2012; № 6-1: 77 – 80.
6. Люйши Ч. *Весны и осени господина Люя*. Перевод Г.А. Ткаченко. Составитель И.В. Ушакова. Москва: Мысль, 2001.
7. Тан И. *Дао цзя и сюань-сюэ периода Вэй-Цзинь.* Ханьчэн: Культурное издательство Ясия, 1995.
8. *Мудрость тысячелетий.* Энциклопедия. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
9. Григорьева Т.П. Вселенское Дао. *Космическое мировоззрение – новое мышление XXI века.* 2004; Т. 1, № 1: 210 – 226.
10. Городецкая О.М. Происхождение концепции Дао на основании данных древней палеографии. *Человек и культура Востока. Исследования и переводы.* 2010; Т. 1, № 2: 37 – 64.
11. Лукьянов А.Е., Дао Тана и Юя: Метафизика политики. *Человек и культура Востока, исследования и переводы.* 2012; Т. 1, № 3: 5 – 17.
12. *Святое Евангелие.* Клин: Христианская жизнь, 2005. Мф. 11:27.
13. Кропоткин П.А. *Анархия, ее философия, ее идеал.* Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020.
14. Платон. *Собрание сочинений*: в 4-х т. Перевод с древнегреческого. Москва: Мысль, 1994; Т. 3.
15. *Starcraft manual*. Available at: https://oldgamesdownload.com/wp-content/uploads/StarCraft_Manual_EN.pdf
16. *Чжуан-цзы*. Перевод с китайского Л.Д. Позднеева. Санкт-Петербург: Амфора, 2005.

References

1. Kropacheva M.A., Litvinova E.S. Situativno obuslovlennaya rech' igrokov massovyh mnogopol'zovatel'skih rolevyh onlajn-igr na primere situacii sbora gruppy dlya prohozhdeniya podzemel'ya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 395 – 398.
2. Isbister K. *Better game characters by design: a psychological approach*. Amsterdam Boston: Elsevier, 2006.
3. Fast G. *Tolkovanie na knigu `Ekkleziast*. Krasnoyarsk: Enisejskij blagovest, 2009.
4. Pavel D'yakon. *Istoriya langobardov*. Perevod s latinskogo Yu.B. Cirikina. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «Azbuka-klassika», 2008.
5. Hao C. O religioznom i filosofskom daosizme. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; № 6-1: 77 – 80.
6. Lyujshi Ch. *Vesny i oseni gospodina Lyuya*. Perevod G.A. Tkachenko. Sostavitel' I.V. Ushakova. Moskva: Mysl', 2001.
7. Tan I. *Dao czya i cyuan'-syu`e perioda V`ej-Czin'.* Han'ch`en: Kul'turnoe izdatel'stvo Yasiya, 1995.
8. *Mudrost' tysyacheletij.* `Enciklopediya. Moskva: OLMA-PRESS, 2003.
9. Grigor'eva T.P. Vselenskoe Dao. *Kosmicheskoe mirovozzrenie – novoe myshlenie XXI veka.* 2004; T. 1, № 1: 210 – 226.
10. Gorodeckaya O.M. Proishozhdenie koncepcii Dao na osnovanii dannyh drevnej paleografii. *Chelovek i kul'tura Vostoka. Issledovaniya i perevody*. 2010; T. 1, № 2: 37 – 64.
11. Luk'yanov A.E., Dao Tana i Yuya: Metafizika politiki. *Chelovek i kul'tura Vostoka, issledovaniya i perevody.* 2012; T. 1, № 3: 5 – 17.
12. *Svyatoe Evangelie.* Klin: Hristianskaya zhizn', 2005. Mf. 11:27.
13. Kropotkin P.A. *Anarhiya, ee filosofiya, ee ideal*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2020.
14. Platon. *Sobranie sochinenij*: v 4-h t. Perevod s drevnegrecheskogo. Moskva: Mysl', 1994; T. 3.
15. *Starcraft manual*. Available at: https://oldgamesdownload.com/wp-content/uploads/StarCraft_Manual_EN.pdf
16. *Chzhuan-czy*. Perevod s kitajskogo L.D. Pozdneeva. Sankt-Peterburg: Amfora, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.03.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-365-368

Avdina A.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Cheliabinsk, Russia), E-mail: a.avdina@mail.ru*

SEMANTIC AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS PREPOSITIONAL-CASE CONSTRUCTION "PREPOSITION *C* + NOUN IN INSTRUMENTAL CASE". The article studies the semantics and functioning of the construction "preposition *c* + noun in ablative case" in Russian. Evidence is given of the productivity of this construction in connection with the specificity of the meaning, which has a complex semantic structure, capable of conveying deeper and more diverse semantic shades, covering a wider range of syntactic relations than the prepositional forms of a noun. The role of the preposition *c* in the formation of the general meaning of the construction "preposition *c* + noun in ablative case" has been studied, which is relevant, as it allows to better comprehend the syntactic links. The classification of subcategorical, group, subgroup meanings is presented, which, being the levels of a complex semantic structure, form a lexical meaning, which concretizing, clarifying the categorical meaning that is abstract in nature – the meaning of the relation (relative). Theoretical positions are confirmed by examples.

Key words: **semantics, syntactic relations, preposition, prepositional-case construction, subcategory.**

А.И. Авдина*, канд. филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: a.avdina@mail.ru*

СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ КОНСТРУКЦИИ «ПРЕДЛОГ С + ИМЯ СУЩ. В Т. П.»

Статья посвящена исследованию семантики и функционирования конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.». Приведены доказательства продуктивности данной конструкции в связи со спецификой значения, которое имеет сложную семантическую структуру, способную передавать более глубокие и разнообразные смысловые оттенки, охватывать больший спектр синтаксических отношений, чем предложные формы имени существительного. Изучена роль предлога в формировании общего значения конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.», что является актуальным, так как позволяет глубже осмыслить синтаксические связи. Представлена классификация субкатегориальных, групповых, подгрупповых значений, которые, являясь уровнями сложной семантической структуры, образуют лексическое значение, конкретизирующее, уточняющее абстрактное по своей природе категориальное значение – значение отношения (релятивное). Теоретические положения подтверждены примерами.

Ключевые слова: **семантика, синтаксические отношения, предлог, предложно-падежная конструкция, субкатегория.**

В настоящее время в грамматике русского языка наблюдается процесс активизации предложно-падежных конструкций, что приводит к постепенной стагнации падежных форм имени существительного. Отсюда неудивителен интерес в языкознании к изучению конструкций, имеющих в своей структуре предлог. «Стремление к использованию аналитического падежа (то есть к употреблению существительного с предлогом) объясняется тем, что составные конструкции способны более дифференцированно передавать разные синтаксические отношения, которые в настоящее время беспрерывно усложняются» [1, с. 169], именно поэтому предложно-падежная конструкция «предлог с + имя сущ. в Т. п.» в данный момент достаточно употребительная. Её изучение и послужило целью нашего исследования.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить литературу по данной теме, связанной с семантикой и функционированием предложно-падежных конструкций.
2. С помощью метода «сплошной выборки» подготовить каталог, содержащий примеры употребления предложно-падежной конструкции «предлог с + имя сущ. в Т.п.».
3. Дать семантико-функциональную характеристику предложно-падежной конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.».
4. Сделать выводы: установить степень продуктивности предложно-падежной конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.» и определить роль предлога в формировании общего значения данной конструкции.

Таблица 1

Обстоятельственная субкатегория конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.»

Групповое значение	Подгрупповое значение	Примеры
1. Темпоральное (временное) значение	указание на событие, которое является отправной точкой возникновения чего-либо, наступления чего-либо, совершения чего-либо	произошло укрепление организма с формированием иммунной системы
	указание на периоды времени, которые последовательны в своём протекании, что приводит к развитию определённого состояния или к началу какого-либо действия	волнение нарастало с каждой минутой
2. Цель действия	указание на интеллектуальную деятельность как цель действия	выступить с докладом
	указание на эмоциональное состояние, желание как цель действия	подойти с поцелуями
	указание на социальную работу как цель действия	прийти с заявлением
3. Каузальное значение (причина действия)	указание на другое лицо как причину действия	с таким другом не пропадёшь
	указание на наличие конкретного предмета как причину действия	с кожаным поясом создаётся модный образ
	указание на определённое состояние как причину действия	с травмой не выполнить норматив
	указание на процесс как причину действия	с постоянным перемешиванием субстанция стала однородной
4. Условие действия	указание на социальную, созидательную работу как условие действия	смогли упростить выплаты с её помощью
	указание на интеллектуальную деятельность, эмоциональное состояние как условие действия	с этими мыслями можно справиться с плохим настроением
	указание на технические характеристики как условие действия	только с данным напряжением возможно переключение
5. Образ действия	«указание части какого-либо целого, выступающей в качестве критерия полноты охвата действием этого целого» [13]	залезть с ногами в кресло
6. Уступительное значение	указание на достойное положение в обществе, на высокое социальное положение как уступка	с высшим образованием просидишь и ничего не добьёшься
	указание на высокие интеллектуальные способности, положительные качества характера как уступка	с такими способностями нет успеха
	указание на отличные технические характеристики как уступка	начинает шуметь даже с высококачественными элементами

Научная новизна исследования заключается в описании синтаксических отношений, выражаемых с помощью предложно-падежной конструкции «предлог с + имя сущ. в Т.п.», в анализе семантической структуры лексического предлога в составе данной конструкции.

Результаты работы можно использовать для дальнейших исследований в области грамматики и лексикологии, применять в обучающем процессе для формирования правильного понимания роли предлога в составе предложно-падежных конструкций, что свидетельствует о теоретической и практической значимости исследования.

Формирование значения предложно-падежной конструкции происходит за счёт объединения падежной и предложной семантики.

Основными значениями творительного падежа, как указывают в своих трудах О.С. Ахманова [2], Д.Э. Розенталь [3], Н.Ю. Шведова [4; 5] и др., является атрибутивное (широк костью, красив лицом) и объектное (заниматься музыкой, рубить топором). Творительный падеж может выражать и обстоятельственное (говорить басом, передвигаться берегом), и субъектное значение (рекомендуются специалистами), и «значение информативно восполняющей формы» (Н.Ю. Шведова) [4; 5] (стать чемпионом).

Высокая продуктивность конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.» объясняется её способностью выражать разные синтаксические отношения, что достигается не только за счёт значения творительного падежа, но и за счёт семантики предлога с. Предлог имеет специфическое значение: обладая сложной семантической структурой, построенной ступенчато – от общего, абстрактного категориального значения к частному, конкретному лексическому, оно (значение), способно актуализироваться только в контексте, поэтому семантический анализ предлога возможен в рамках конструкции вместе с главным словом, от которого зависит данная конструкция.

Категориальное значение выражает релятивное значение (отношения) и объединяет все предлоги как класс; лексическое позволяет отделить каждый предлог от себе подобных (В.В. Виноградов [6], Е.Н. Виноградова [7], М.В. Всеволодова [8], Р.П. Рогожникова [9], А.М. Чепасова [10], Н.Ю. Шведова [4, 5], Г.А. Шиганова [11]. Лексическое значение представляет совокупность выстроенных иерархически сем в порядке ослабления степени абстрактности к усилению степени конкретизации.

Выделяют следующие семы лексического значения (Г.А. Шиганова [11], Л.Г. Шибакова [12]): субкатегориальное, групповое, подгрупповое, индивидуальное.

Конструкция «предлог с + имя сущ. в Т. п.» имеет, по нашему мнению, 5 субкатегорий: обстоятельственную, атрибутивную, субъектную, объектно-субъектную (синкретичную), объектную, которые, в свою очередь, включают разветвлённую систему групповых, подгрупповых значений (см. табл 1, 2, 3, 4, 5).

Таблица 2

Атрибутивная субкатегория конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.»

Групповое значение	Подгрупповое значение	Примеры
1. Характеристика какого-либо лица, предмета по определённому признаку, который может быть постоянным или временным; в качестве подобного признака может выступать какое-либо лицо, предмет	указание на внешний вид, качества характера какого-либо лица, его положение в обществе, происхождение, родственные связи, умственные способности и возможности, физический уровень, психическое состояние, поведение	человек с выразительными глазами, девушка с весёлым характером, существо с интеллектом, ребёнок с развитым мышлением, молодой человек с образованием, дама с собачкой
	указание на внешний вид какого-либо предмета, его свойства, качества, содержание, содержимое, название, принадлежность	кольцо с изумрудом, дом с красными и синими балконами, бокал с вином, файлы с учебными материалами, территория с садом, машина с водителем
2. Выражение данной конструкции атрибутивного значения в позиции именной части предиката	указание на внешний вид лица, его характер, образ жизни, состояние	вернулся с орденами и медалями
	указание на внешний вид, свойства, специфику предмета	дом будет с мезонином

Таблица 3

Субъектная субкатегория конструкции «предлог с + имя сущ. в Т.п.»

Групповое значение	Подгрупповое значение	Примеры
совместность лиц, предметов во время коллективного выполнения какого-либо действия; общее участие в каком-либо процессе; одинаковое состояние	указание на лицо, которое совместно с другим лицом выполняет какое-либо действие или испытывает какое-либо состояние. Совместность определённых лиц может возникнуть в результате наличия каких-либо связей, родственных, профессиональных, социальных, или в результате сложившихся обстоятельств, которые приводят к тому, что лица, не имеющие никаких связей, становятся участниками	мы с мамой (пришли), они с братом (отремонтировали), мы с тобой (обсудим проблему)
	указание на предмет, который совместно с другим предметом выполняет какое-либо действие	чашки с блюдцами (находятся в буфете)

Таблица 4

Объектно-субъектная субкатегория конструкции «предлог с + имя сущ. в Т.п.»

Групповое значение	Подгрупповое значение	Примеры
1. Действие, выполняемое взаимно каким-либо лицом с другим лицом или предметом с другим предметом	указание на лицо или предмет, который во взаимном действии выполняет функцию ведомого, роль соучастника	договориться с продавцом, выйти на связь с агентом, поздороваться с взрослым, общение с прекрасным, соревноваться с лучшей бригадой
2. Совместность, равноправие при выполнении какого-либо действия одного лица с другим лицом, одного предмета с другим предметом	указание на лицо или предмет, который является равноправным участником какого-либо совместного действия	я ездил с ним по делам, мальчик гулял с собакой, компания осуществляла проекты с компанией из соседней страны
3. Определённое, исключительное состояние лица или предмета	указание на лицо или предмет, с которым происходит что-то важное, который испытывает какое-либо состояние, максимальное по своей силе	с соседом случилась беда, с хозяйством – разорение, что-то с молодым человеком приключилось
4. Тождественность лица (объекта действия) другому лицу (субъекту действия) (в конструкции «предлог с + возвр. мест. в Т. п.»).	указание на лицо, которое, выступая в качестве объекта действия, тождественно по значению другому лицу, которое является субъектом действия, что позволяет усилить, уточнить, конкретизировать субъектное значение	принести с собой, взять с собой, захватить с собой

Таблица 5

Объектная субкатегория конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.»

Групповое значение	Подгрупповое значение	Примеры
1. Отношение к предмету другого предмета или лица на основе сходства или различия, образования какой-либо связи или её нарушения	указание на предмет, который по каким-либо признакам, на каком-либо основании связан с лицом или другим предметом; «…связь как отношение взаимной зависимости, общности…» [13]	гармонировать с розой, соприкоснуться с прекрасным миром искусства, совпадать с каникулами, связать с толкованием; знакомиться с литературой, сопоставить с теорией
	указание на предмет, с которым не связано лицо или другой предмет. Нет основания для связи или связь в силу каких-либо причин разрушена	не путать с анархией, не считаться с моментами истории, завязать с пагубной привычкой
2. Воздействие физического или морального характера на пассивное лицо или предмет со стороны другого лица или предмета	указание на лицо, которое испытывает на себе физическое или моральное воздействие со стороны другого лица или предмета	быть милым с ребёнком
	указание на конкретный предмет, вещество, жидкость, материал, который испытывает на себе воздействие со стороны лица или предмета	работать с пробирками
	указание на состояние, чувство, которое преодолевается лицом или предметом	справиться с болезнью
	указание на процесс, явление, событие, которое прекращается под воздействием лица или предмета	бороться с трудностями
3. Синкретичное значение (воздействие на предмет, совместность и одновременно характеристика с точки зрения образа и способа действия, цели действия)	указание на предмет, который испытывает на себе воздействие со стороны лица или другого предмета и одновременно является характеристикой действия с точки зрения образа и способа действия, цели действия	мыть с порошком, окончить школу с золотой медалью
	указание на предмет, который совместно с другим предметом характеризует действие с точки зрения образа и способа действия, цели действия	надеть платье с жакетом
	указание на процесс, который протекает совместно с основным действием и одновременно характеризует его с точки зрения образа и способа действия, цели действия	провести исследование с проверкой данных

Численный анализ позволяет определить, что наиболее продуктивной является объектно-субъектная субкатегория (по данным нашей картотеки – 41% от общего числа). Очевидно, это определяется тем, что данная субкатегория, синкретичная по своей природе, удобна в употреблении при передаче значения субъекта на семантическом уровне и значения объекта на грамматическом уровне. Это позволяет либо выразить значение соучастника действия, вовлечённого в процесс более активным субъектом, либо указать на состояние субъекта.

На втором месте по продуктивности находится объектная субкатегория – 29% от общего числа. Основное семантическое отличие данной субкатегории от объектно-субъектной заключается в том, что объект по отношению к субъекту абсолютно пассивен по причине невозможности ответного действия в результате сложившихся обстоятельств.

На наш взгляд, интересной субкатегорией конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.» с точки зрения семантики является атрибутивная, хотя по продуктивности она занимает третье место – 22%. Даётся точная характеристика лица или предмета по одному, наиболее яркому, запоминающемуся признаку, по какой-либо детали, что позволяет выделить данное лицо или предмет из класса ему подобных.

Субъектная субкатегория занимает лишь четвёртое место – 5% от общего числа. Очевидно, для передачи значения совместности, взаимности достаточны и удобны объектно-субъектные отношения.

Несмотря на самый низкий процент продуктивности (3% от общего числа), конструкция «предлог с + имя сущ. в Т.п.» обстоятельственной субкатегории имеет наибольшее количество групп (6), в то время как субъектная субкатегория обладает только одной группой, атрибутивная – 2, объектная – 3, объектно-субъектная – 4. Необходимо отметить, что и система подгрупп у обстоятельственной субкатегории более разветвлённая, более сложная, позволяющая передавать оттенки значения. Можем предположить, что низкая продуктивность объясняется тем, что для выражения обстоятельственного значения используются другие синтаксические конструкции.

Таким образом, семантико-функциональная характеристика конструкции «предлог с + имя сущ. в Т. п.» даёт возможность увидеть, насколько сложной, разветвлённой и многосторонней является система значений данной конструкции. Это позволяет не только доказать её продуктивность и использовать в качестве иллюстрации возможностей предложно-падежных конструкций по сравнению с падежными формами имени существительного, но и, изучив систему значений, правильно употреблять предлоги в речи, так как в настоящее время наблюдается небрежное отношение к предлогу в связи с недооценкой роли этой части речи в формировании значений предложно-падежных конструкций.

Библиографический список

1. Авдина А.И. Система значений винительного беспредложного падежа и винительного с предлогом с: сравнительная характеристика. *Образование, наука и техника: XXI век*: сборник научных статей. Ханты-Мансийск: ЮГУ; Челябинск: ЧИПРО, 2010; Выпуск 8: 169 – 172.
2. Ахманова О.С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1957.
3. Розенталь Д.Э. *Русский язык. Справочник-практикум: Управление в русском языке. Практическая стилистика*. Москва: Оникс: Мир и образование, 2007.
4. Русская грамматика. *Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология.* Москва: Наука, 1980; Т. I.
5. Русская грамматика. *Синтаксис.* Москва: Наука, 1980; Т. II.
6. Виноградов В.В. *Исследования по русской грамматике*: избранные труды. Москва: Наука, 1975.
7. Виноградова Е.Н. Проблемы лексического и грамматического описания предлогов в современном русском языке. *Вопросы языкознания.* 2017; № 5: 56 – 74.
8. Всеволодова М.В. Категория русского предлога. *Системные характеристики. Русский язык: исторические судьбы и современность*: III Международный конгресс исследователей русского языка: труды и материалы. Москва: МАКС Пресс, 2007.
9. Рогожникова Р.П. О служебных словах русского языка. Известия *Академии Наук СССР*. 1972; Т. XXXI, Выпуск 4: 340 – 348.
10. Чепасова А.М. *Лексические и фразеологические предлоги современного русского языка:* учебно-практическое пособие для студентов филологических специальностей вузов. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2005.
11. Шиганова Г.А. *Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке*. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2001.
12. Шибакова Л.Г. *Конструкция «В + имя существительное в винительном падеже» в современном русском языке: семантика и функционирование*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2007.
13. Авдина А.И. *Лексико-грамматическая омонимия предлогов в составе конструкций «предлог с 1 + имя сущ. в Р. п.», «предлог с 2 + имя сущ. в В.п.», «предлог с 3 + имя сущ. в Т.п.»*. Диссертация … кандидата филологических наук. Челябинск, 2014.

References

1. Avdina A.I. Sistema znachenij vinitel'nogo bespredlozhnogo padezha i vinitel'nogo s predlogom s: sravnitel'naya harakteristika. *Obrazovanie, nauka i tehnika: XXI vek*: sbornik nauchnyh statej. Hanty-Mansijsk: YuGU; Chelyabinsk: ChIPRO, 2010; Vypusk 8: 169 – 172.
2. Ahmanova O.S. *Ocherki po obschej i russkoj leksikologii*. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1957.
3. Rozental' D.`E. *Russkij yazyk. Spravochnik-praktikum: Upravlenie v russkom yazyke. Prakticheskaya stilistika*. Moskva: Oniks: Mir i obrazovanie, 2007.
4. Russkaya grammatika. *Fonetika, fonologiya, udarenie, intonaciya, slovoobrazovanie, morfologiya.* Moskva: Nauka, 1980; T. I.
5. Russkaya grammatika. *Sintaksis.* Moskva: Nauka, 1980; T. II.
6. Vinogradov V.V. *Issledovaniya po russkoj grammatike*: izbrannye trudy. Moskva: Nauka, 1975.
7. Vinogradova E.N. Problemy leksicheskogo i grammaticheskogo opisaniya predlogov v sovremennom russkom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya.* 2017; № 5: 56 – 74.
8. Vsevolodova M.V. Kategoriya russkogo predloga. *Sistemnye harakteristiki. Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'*: III Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka: trudy i materialy. Moskva: MAKS Press, 2007.
9. Rogozhnikova R.P. O sluzhebnyh slovah russkogo yazyka. Izvestiya *Akademii Nauk SSSR*. 1972; T. XXXI, Vypusk 4: 340 – 348.
10. Chepasova A.M. *Leksicheskie i frazeologicheskie predlogi sovremennogo russkogo yazyka:* uchebno-prakticheskoe posobie dlya studentov filologicheskih special'nostej vuzov. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2005.
11. Shiganova G.A. *Sistema leksicheskih i frazeologicheskih predlogov v sovremennom russkom yazyke*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2001.
12. Shibakova L.G. *Konstrukciya «V + imya suschestvitel'noe v vinitel'nom padezhe» v sovremennom russkom yazyke: semantika i funkcionirovanie*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2007.
13. Avdina A.I. *Leksiko-grammaticheskaya omonimiya predlogov v sostave konstrukcij «predlog s 1 + imya susch. v R. p.», «predlog s 2 + imya susch. v V.p.», «predlog s 3 + imya susch. v T.p.»*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2014.

Статья поступила в редакцию 07.02.22

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-368-370

Agarkova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: agarkova1612@rambler.ru*
Putilina L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: l_mila@inbox.ru*

SPEECH ACT OF WISH IN MODERN COMMUNICATION SPACE. The article is dedicated to the study of the speech act of wish, understood in modern communication as a polite speech act, an expression of attention and sympathy for the addressee and hope for well-being in his future life. Data on features of the functioning of wishes in the modern speech continuum contribute to the determination of trends in the normative use of speech etiquette, the level of speech culture. The study is based on the methods of questioning, self-observation, linguistic interpretation. The obtained results lead to the conclusion that linguists have etiquette competence that regulates the choice of variant language means of the microsystem of speech etiquette, and possess a speech culture, which is presented by in an ability to use language options, taking into account the situation of communication, its tone, content and purpose of the statement; implement the principle of politeness in the speech act of wishes.

Key words: **wish, speech act, norm, variability, politeness, speech behavior.**

О.А. Агаркова*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: agarkova1612@rambler.ru*
Л.В. Путилина*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: l_mila@inbox.ru*

РЕЧЕВОЙ АКТ «ПОЖЕЛАНИЕ» В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена изучению речевого акта «пожелание», понимаемого в современной коммуникации как вежливое речевое действие, выражение внимания и симпатии к адресату и надежды на благополучие в его будущей жизни. Данные об особенностях функционирования пожелания в современном речевом континууме способствуют определению тенденций в нормативном использовании речевого этикета, уровня речевой культуры. Исследование базировалось на методах анкетирования, самонаблюдения, лингвистической интерпретации. Полученные результаты позволили сделать вывод, что студенты-лингвисты обладают этикетной компетенцией, регулирующей выбор вариативных языковых средств микросистемы речевого этикета, и владеют речевой культурой, состоящей в умении использовать языковые варианты, учитывая ситуацию общения, ее тональность, содержание и цель высказывания; реализуют в речевом акте пожелания принцип вежливости.

Ключевые слова: **пожелание, речевой акт, норма, вариативность, вежливость, речевое поведение.**

Актуальность научной статьи обусловлена особой важностью культуры социального и речевого взаимодействия, реализации принципа вежливости в непростых условиях современного мира, переживающего радикальные изменения в системе общечеловеческих ценностей, когда понимание толерантности становится не объединяющим, а разделяющим фактором для людей различных конфессий и культур.

Важным аспектом социально-речевого взаимодействия в современном коммуникативном пространстве остается категория вежливости, которая трактуется как тактичное, внимательное отношение к другому человеку. Одним из коммуникативных уровней, где вежливость является обязательной составляющей, считается уровень речевого этикета. Реализация единиц речевого этикета – это репродуцирование готовых высказываний в соответствующих ситуациях. В русском языке коммуникативные ситуации, в которых используются пожелания, не так частотны, как, например, в других европейских языках. Этот факт, на наш взгляд, способствует меньшей автоматизации речевого навыка и, соответственно, меньшей десемантизации пожеланий.

Цель статьи – изучение и описание функционирования речевого акта «пожелание» в речевом взаимодействии студентов-лингвистов, представителей современного коммуникативного пространства. Для достижения цели необходимо решить ряд задач: проанализировать теоретические аспекты речевого этикета и речевого акта «пожелание»; сформировать экспериментальный корпус исследования; проанализировать полученный материал на основе методов интроспекции и лингвистической интерпретации.

Научная новизна проводимого исследования состоит в применяемом к анализу речевого акта «пожелание» подходе – в аспекте вариантности нормы.

Данные о закономерностях и особенностях функционирования речевого акта «пожелание» имеют немаловажное теоретическое значение при рассмотрении вопросов теории языка, структурной и социальной типологии, теории речевого воздействия, национально-культурной специфики речевого поведения.

Значительный вклад в исследование речевого акта «пожелание» внесли отечественные и зарубежные лингвисты (Е.В. Вдовина [1], Г. Хинделанг [2], М. Корт [3], С. Мартен-Клиф [4], И. Соса-Майор [5] и др.), выводы которых послужили теоретической базой настоящей статьи.

Практическая значимость полученных результатов состоит, на наш взгляд, в их использовании при изучении русского языка мигрантами, прибывающими в Оренбургскую область. Овладение нормами коммуникативного поведения способствует снятию стресса и ускоренной адаптации иностранцев в русскоязычном коммуникативном пространстве.

Речевой акт пожелание – это элемент ритуализованного речевого поведения. Тактики и стратегии речевого поведения обусловлены темой, обстановкой, целью общения, ролевыми отношениями коммуникантов, их социальным статусом и установками [6].

Изучение особенностей функционирования речевого акта «пожелание» в современном коммуникативном пространстве, представленном речевым поведением студентов, осуществляется в рамках лингвопрагматического подхода, который обеспечивает анализ прагматических функций коммуникативного акта, феномена вежливости и вопросов построения речевого акта. Применение такого подхода позволяет учитывать вариативность речеэтикетных высказываний, регулируемых изменением компонентов коммуникативной ситуации и тональности общения.

Отсутствие пожеланий в ситуациях, где они уместны, как и отсутствие благодарности на высказанное пожелание, приводит к замене доброжелательной тональности общения на недоброжелательную, нарушает коммуникацию и свидетельствует о несформированной культуре речевого поведения.

Функции пожеланий, как и других речевых актов, употребляемых на уровне этикетного общения, являются производными от коммуникативной функции. К таким функциям относится в первую очередь фатическая, или контактоустанавливающая функция. Речевой акт «пожелание» реализует фатическую функцию в рамках принятых социальных отношений, статусов и ролей в иерархии выше/нижестоящий/равный и свой/чужой. Прежде всего, коммуникативное содержание пожеланий обусловлено коммуникативной целью, которая, в свою очередь, связана с такими важными для данных речевых актов функциями, как функции воздействия, регулятивная и эмоциональная [1, с. 4–5].

Речевая ситуация пожелания – это реакция зачастую как на уже наступившее событие (праздник, день рождения), так и на предстоящее (защита диплома, выступление на конкурсе). Пожелания воплощаются в широком диапазоне. Для их выражения значима ситуация непосредственного контактного общения в прагматических координатах «я – ты – здесь – сейчас» [1, с. 20]. В пожелании говорящий высказывает некоторую «благожелательность» [4, с. 142].

Обращение к словарной дефиниции показывает, что «пожелание реализует речевое действие выражения надежды на наступление определенного положения дел в жизни адресата и информирует его тем самым об оценке говорящим его действий или ситуации в целом» [7].

На основе метода свободного анкетирования студентам-лингвистам было предложено указать в анкетах высказывания, употребляемые в коммуникативных ситуациях пожелания в нейтральной, вежливой и официальной тональностях общения, а также обозначить выражения благодарности, употребляемые в ответ на пожелания. Анкетирование базировалось на «интроспекции», под которой понимается любое обращение к своему сознанию как к источнику фактов и аргументов для коммуникации или лингвистического исследования [8, с. 36–37].

Полученный фактический материал (200 речевых реакций – пожелания и ответные благодарности) был распределен по группам и проанализирован. Далее описаны синонимические ряды вариантов исследуемых речевых актов; выявлены наиболее частотные пожелания и ответные благодарности для каждой тональности внутри одной и той же ситуации, а также для трех видов тональности в анализируемом коммуникативном пространстве.

В ситуации выражения пожелания, адресованного знакомому собеседнику, по мнению студентов-лингвистов, употребляются разнообразные формулы пожелания в зависимости от избранной тональности общения.

В нейтральной ситуации предлагаются к использованию следующие формулы: Желаю… поздравляю…, Желаю тебе всего самого наилучшего! Мне хотелось бы пожелать, Я хотел бы…, Желаю здоровья, счастья, удачи…, Желаю тебе (Вам)…, Хочу, чтобы у тебя (Вас)…, Конечно же, желаю…! Чтобы у вас всегда…, Хочу пожелать…. Когда ситуация маркируется как вежливая, то в ней могут использоваться высказывания: Хотелось бы пожелать Вам…, От всей души поздравляю Вас…!, Желаю вам счастья, здоровья…, Пусть у …, Мне хотелось бы пожелать…, Я Вам желаю…, Искренне желаю Вам…, От всего сердца желаю вам…, Хочу пожелать…, Поздравляю с…(название праздника)!, Я хотел бы пожелать вам… . Для выражения пожелания в официальной ситуации респонденты предлагают такие высказывания: Разрешите высказать свои пожелания…, От всей души поздравляю Вас…! Желаю вам счастья, здоровья…, Мне не терпится пожелать вам…, От всей души хочу пожелать Вам…, Желаю…, Мы желаем Вам…, Я желаю Вам…, Позвольте пожелать вам… .

Пожелания, предназначенные незнакомым людям, не отличаются таким разнообразием, как пожелания для знакомых. Так, в нейтральной обстановке студенты считают возможным применить следующие формулы: Желаю…! Поздравляю Вас! Желаю вам…, Пусть у …, Для выражения вежливой тональности могут использоваться формулы: Хотелось бы пожелать Вам…, Примите от меня поздравления, Позвольте Вас поздравить…, Желаю вам… . Официальность в пожелании, адресованном незнакомому человеку, в языковом сознании студентов-лингвистов соотносится со следующими структурами: Разрешите высказать свои пожелания…, Желаю вам…. Итак, можно констатировать, что самой приемлемой для всех трех типов тональности является формула Желаю вам.

В ответ на пожелание в нейтральной обстановке общения предлагается использовать следующие этикетные формулы: Спасибо! Благодарю! Надеюсь, это сбудется, Спасибо, очень приятно. В вежливой тональности к использованию предлагаются следующие варианты ответов на пожелание: Спасибо! Спасибо, очень приятно! Спасибо за теплые слова! Огромное спасибо! Благодарю, Мне очень приятно, Спасибо большое, Спасибо, вам того же! Спасибо, мне приятно. В официальной ситуации общения студенты предлагают для ответа на пожелание формулы: Спасибо! Спасибо, вам того же! Спасибо, очень приятно! Я крайне благодарен Вам за Ваши слова, Спасибо за столь искренние пожелания! Большое спасибо за Ваши пожелания, Благодарю.

Таким образом, можно сделать вывод, что в современном коммуникативном пространстве этикетная компетенция носителей русского языка в ситуации пожелания представлена разнообразными формулами, передающими нейтральную тональность. Как правило, они включают глагол желать, а также глагол хотеть в изъявительном или сослагательном наклонении. Иногда пожелания и поздравления следуют друг за другом (Желаю… Поздравляю…). В вежливой тональности могут использоваться как некоторые пожелания, применяемые в нейтральной тональности, так и более развернутые высказывания, включающие определенные лексемы, усиливающие вежливость и эмоциональность (от всей души, искренне, от всего сердца). Официальность у некоторых носителей языка ассоциируется с вежливостью и, соответственно, для ее трансляции предлагаются идентичные формулы речевого этикета: От всей души хочу пожелать…, также используются глаголы, передающие официальную тональность: разрешите, позвольте, разрешите высказать… . Во всех типах тональности преобладают формулы, содержащие лексему желать и возможна замена пожеланий на поздравления.

Стоит отметить, что вариативность указанных в анкетах речевых актов пожелания свидетельствует о развитой этикетной компетенции студентов-лингвистов. Пожелания незнакомым менее разнообразны, чем пожелания знакомым. Приемлемой для всех трех типов тональности является формула Желаю вам.

Наиболее частотной для выражения благодарности на пожелание в нейтральной тональности является реплика Спасибо, используемая в подавляющем числе ответов респондентов. На втором месте по частотности находится формула Благодарю. Анализ результатов студенческих анкет позволяет сделать вывод, что для вежливой тональности общения существует значительно больше вариантов ответов на пожелание. Большинство предлагаемых формул содержит лексему Спасибо или Спасибо + прилагательное, Огромное спасибо, Спасибо + дополнение (Спасибо за теплые слова!). Самым частотным ответом является реплика с лексемой Приятно, направленной на выражение вежливости: Спасибо, очень приятно! Мне очень приятно, Спасибо, мне приятно. Также для создания вежливой тональности используются прилагательные, усиливающие благодарность Огромное, большое спасибо. Наиболее нейтральными в данной ситуации общения являются формулы Спасибо и Благодарю. Значительную вариативность высказываний в ответ на пожелание формирует официальность тональности общения. Здесь чаще встречаются формулы с Вы-формой, а также более распространенные высказывания, включающие специальные слова (крайне, за столь), придающие общению официальность: Я крайне благодарен Вам за Ваши слова, Спасибо за столь искренние пожелания! Большое спасибо за Ваши пожелания.

Во всех типах тональности доминантной выступает формула Спасибо. Также используются формулы Благодарю, Спасибо, очень приятно, хотя и с различной частотностью в зависимости от указанной тональности общения.

Таким образом, одним из действенных способов актуализации вежливости является речевой этикет. Формулы пожелания, как и ответные формулы благодарности на пожелания, в коммуникативном пространстве служат для поддержания контакта в нейтральной, вежливой и официальной тональности, передают, прежде всего, положительные эмоции, регулируют общение и воздействуют на коммуникантов.

Формулы пожелания и благодарности в ответ на высказанные пожелания закреплены в сознании носителей языка, автоматизированы в определенной степени в их речевой практике. Полученные в ходе анкетирования и лингвистической интерпретации данные и сделанные выводы свидетельствуют о широкой вариативности высказываний. Использование богатых синонимических рядов, с одной стороны, указывает на динамичность узуальных норм речевого этикета в современном русском языке, с другой стороны, демонстрирует определенную степень сформированности этикетной и коммуникативной компетенции современных студентов.

Данные о структуре и особенностях функционирования речевого акта «пожелание» в речевом поведении носителей языка имеют существенное прикладное значение, поскольку в условиях мультикультурной среды русский язык является объединяющим фактором, способствующим сближению различных языковых культур и этносов.

Дальнейшие перспективы исследования современного коммуникативного пространства видятся в детальном анализе других речевых актов на уровне речевого этикета) на материале различных языков в различных сферах общения, включая интернет-пространство.

Библиографический список

1. Вдовина Е.В. *Поздравление и пожелание в речевом этикете: концептуальный и коммуникативный анализ*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
2. Hindelang G. *Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen.* Göppingen: Kuemmerle, 1978.
3. Kohrt M. Von „Hallo!“ „Wie geht's?“ bis zu „Tschüs!“ „Mach's gut!“ Grüße, Grußformen und Verwandtes im gegenwärtigen deutschen Sprachgebrauch. *Akten des 19. Linguistischen Kolloquiums Vechta.* Tübingen, 1984.
4. Marten-Cleef S. *Gefühle ausdrücken. Die expressiven Redeakte*. Göppingen: Kümmerle Verlag, 1991.
5. Sosa Mayor I. *Routineformeln im Spanischen und im Deutschen. Eine pragmalinguistische kontrastive Analyse*. Wien: Präsensverlag, 2006.

6. Жеребило Т.В. *Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика*: Словарь-справочник. Назрань, 2011.
7. *Duden, PC-Bibliothek*. Version 2.0. Mannheim, 2000.
8. Тимофеева М.К. Интроспекция в лингвистике и языке. *Вопросы языкознания.* 2015; № 6: 36 – 37.

References

1. Vdovina E.V. *Pozdravlenie i pozhelanie v rechevom `etikete: konceptual'nyj i kommunikativnyj analiz.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
2. Hindelang G. *Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen.* Göppingen: Kuemmerle, 1978.
3. Kohrt M. Von „Hallo!" „Wie geht's?" bis zu „Tschüs!" „Mach's gut!" Grüße, Grußformen und Verwandtes im gegenwärtigen deutschen Sprachgebrauch. *Akten des 19. Linguistischen Kolloquiums Vechta*. Tübingen, 1984.
4. Marten-Cleef S. *Gefühle ausdrücken. Die expressiven Redeakte*. Göppingen: Kümmerle Verlag, 1991.
5. Sosa Mayor I. *Routineformeln im Spanischen und im Deutschen. Eine pragmalinguistische kontrastive Analyse.* Wien: Präsensverlag, 2006.
6. Zherebilo T.V. *Terminy i ponyatiya lingvistiki: Obschee yazykoznanie. Sociolingvistika:* Slovar'-spravochnik. Nazran', 2011.
7. *Duden, PC-Bibliothek*. Version 2.0. Mannheim, 2000.
8. Timofeeva M.K. Introspekciya v lingvistike i yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 2015; № 6: 36 – 37.

Статья поступила в редакцию 23.02.22

УДК 81.00 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-370-372

Wang Haijiao, *postgraduate, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: waxia1987@126.com*
Wang Qing, *associate professor, Russian Language Department, Faculty of Philology, Liaoning Normal University (China), E-mail: 895915223@qq.com*

CHARACTERISTICS OF DIRECT COMMUNICATION THROUGH THE THEORY OF SPEECH ACTS IN THE SECONDARY GENRE "CONTRACT". The article considers direct communication through the theory of speech acts. The author proposes a classification of speech acts based on the material of the secondary speech genre CONTRACT in accordance with the ideas of J. Serle and J. Austin, who propose to consider communication with the help of classes of speech acts (assertives, commissives, declaratives, directives). At the same time, following D. Vanderveken, on the basis of illocutionary logic, in the framework of direct communication in the secondary speech genre CONTRACT or CONTRACTUAL DISPUTES in the process of constructing an utterance, it is necessary to take into account not only speech units – predicates, but also words units – verbs. The article considers verbs and predicates in the secondary speech genre CONTRACT, given that the CONTRACT is a macro-speech act in which the two parties undertake to be worthy partners of the theory of speech acts. The classification and percentage of verbs, Non-Finite Form of perfective and imperfective, as well as predicates are given.

Key words: **assertive, Non-Finite Form, verb, declaratives, directives, unit of speech, commissives, communication, predicate, speech act, speech genre.**

Ван Хайцзяо*, аспирант, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: waxia1987@126.com*
Ван Цин*, канд. филол. наук, доц., Ляонинский педагогический университет, E-mail: 895915223@qq.com*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЯМОЙ КОММУНИКАЦИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ВО ВТОРИЧНОМ ЖАНРЕ «ДОГОВОР»

В статье рассматривается прямая коммуникация через призму теории речевых актов. Автором предлагается классификация речевых актов на материале вторичного речевого жанра «договор» в соответствии с идеями Дж. Серля и Дж. Остина, которые предлагают рассматривать коммуникацию с помощью классов речевых актов (ассертивы, комиссивы, декларативы, директивы). При этом вслед за Д. Вандервекеном на основании иллокутивной логики в рамках прямой коммуникации во вторичном речевом жанре «договор», или «договорные споры» в процессе построения высказывания необходимо учитывать не только единицы речи – предикаты, но и словарные единицы – глаголы. Таким образом, в статье рассмотрены глаголы и предикаты во вторичном речевом жанре «договор», учитывая, что «договор» является макроречевым актом, в котором стороны берут на себя обязательства быть достойными партнёрами теорию речевых актов. Приведена классификация и процентная доля собственно глаголов, вербоидов НСВ и СВ, а также предикатов.

Ключевые слова: **ассертивы, вербоиды, глагол, декларативы, директивы, единица речи, комиссивы, коммуникация, предикат, речевой акт, речевой жанр, словарная единица, собственно глагол.**

Актуальность исследования обусловлена динамическими отношениями в рамках прямой формы коммуникацию с помощью классов речевых актов (ассертивы, комиссивы, декларативы, директивы) посредством глаголов и предикатов. Диалектика форм в возрастающей степени проявляется в современном деловом дискурсе.

Цель исследования состоит в изучении и анализе глаголов и предикатов классов речевых актов в рамках прямой формы коммуникации вторичного речевого жанра «договор».

Научная новизна исследования усматривается в разработке моделей прямой коммуникации на материале такого речевого жанра, как «договор».

Практическая ценность работы состоит в том, что модели прямой коммуникации вторичного речевого жанра «договор» могут быть универсальны и применены в различных сферах деловой коммуникации.

Во вторичном речевом жанре «договор» основные смыслы несут прямые речевые акты: договор о намерении сторон, договор купли-продажи, договор перевозки товара и др. Причем директив в договоре направлен от «слова к миру». Важно помнить, что речевой жанр «договор» можно классифицировать по основным четырём главным, непреходящим признакам речевого акта: направлению приспособления, иллокутивной функции, пропозициональным условиям и условиям искренности. Таким образом, первая модель, которая будет применена в нашем исследовании, – это дискурсивная модель.

Вторичный речевой жанр «договор» в рамках модели прагматической, культурологической, а также аргументирующей модели коммуникации является основой речевого акта.

Вслед за Н.Д. Арутюновой мы полагаем, что «коммуникация состоит из речевых актов, т.е. целенаправленного речевого действия, совершаемого в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе» [1]. Необходимо помнить, что основными чертами речевого акта являются интенциональность, целеустремлённость и конвенциональность.

Впервые классифицировал речевые акты Дж. Остин в курсе лекций «Слово как действие» (1962). Затем Дж. Серль подверг критике идеи Дж. Остина в монографии «Речевые акты». Рассматривая речевой акт как действие, имеющее иллокутивную силу, Дж. Серль пишет о «репрезентативах (или ассертивах), т.е. "слова" – "реальность"), директивах ("реальность" – "слова", условие искренности – желание (потребность), комиссивах ("реальность" – "слова", условие искренности – намерение), декларативах ("реальность" – "слова"/"слова" – "реальность")» [2].

Далее собственную теорию Дж. Серль развивал вместе с Д. Вандервекеном на основании иллокутивной логики. В 1985 году вышла их книга «Основание иллокутивной логики». Очевидно, что данная работа заставила Дж. Серля понять, что он был не совсем прав, когда критиковал Дж. Остина. Затем Д. Вандервекен более подробно рассматривал этот вопрос, написав книгу «Значение и речевые акты» в двух томах: первый том «Принципы использования языка», второй том «Формальная семантика успеха и удовлетворения». Во втором томе Д. Вандервекен на метаматематическом уровне показывает, каким образом речевые акты могут гарантировать нам успешное достижение иллокутивной цели. Тексты договоров являются материалом, которые в аспекте нашего исследования наиболее полно отражают логику, работающую по законам формальной семантики, предложенную Д. Вандервекеным.

Деловое сообщество пришло к идеально совершенной форме договора с помощью юристов. Следовательно, договор – это макроречевой акт, в котором стороны берут на себя обязательства быть достойными партнёрами. Следовательно, перформативные глаголы перформативны не по отношению к сторонам, заключающим договор, а свою дискурсивность показывают третьей стороне – арбитражному суду.

Например: «Подрядчик обязан предоставить товар до 15 июня 2020 года». Данное обязательство прописывается в договоре не для того, чтобы уведомить одну или другую сторону об условиях договора, а с целью зафиксировать с помощью комиссива в прямом речевом акте ту или иную ситуацию. В случае нарушения следует с иском обратиться в Арбитражный суд, где в качестве одного из аргументов будет выступать текст договора.

«При обнаружении недостачи ПОКУПАТЕЛЬ обязан немедленно сообщить об этом ПРОДАВЦУ и составить акт с участием представителя ПРОДАВЦА». Комиссив «обязан сообщить» приспосабливает слово к миру в качестве обещания. В случае нарушения этого обещания продавец имеет право обратиться к третьему лицу – в Арбитражный суд. Таким образом, если речь идёт о договорах, то мы должны признать их неотъемлемую ценность как ключевых знаков коммуникации с глаголами и словосочетаниями в текстах.

Поскольку концепция коммуникации учитывает содержательную структуру высказывания, В.В. Дементьев пишет о «системе единиц и правил их организации» [3], которая поддаётся исчислению, причем понимается как определённый код. Последнее позволяет ему классифицировать коммуникацию как прямую и непрямую.

В представлении В.В. Дементьева «прямая коммуникация осуществляется средствами коммуникативных систем семиотического типа или формализованных систем, т.е. организуется аттракторами, поэтому для её описания достаточно информационно-кодовой модели информации» [3, с. 5].

Данный вид коммуникации может быть реализован чаще всего в речевых актах, содержащих комиссивы, директивы или декларативы. Это объясняется тем, что в прямой коммуникации однозначность и формализованность речевого акта значительно выше и, по мнению В.В. Дементьева, всегда направлена от смысла к значению.

Таким образом, прямая коммуникация рассматривалась учёными не только как форма взаимодействия людей, состоящая в общении, обмене коммуникативными актами, но и как средство в системе общения в системе договорных споров.

В рамках нашего исследования будет рассмотрена прямая коммуникация в рамках договорных споров. В связи с этим вслед за Н.Д. Арутюновой и М.М. Бахтиным мы считаем, что коммуникация, в том числе и прямая, состоит из речевых жанров. Поскольку их многообразие связано с различными сферами человеческой деятельности, М.М. Бахтин говорит об устных и письменных речевых жанрах, отмечая первичные (простые) и вторичные (сложные) речевые жанры [4]. В рамках делового стиля он предлагает рассматривать данные речевые жанры как вторичные. Следовательно, речевой жанр «договор» будет выступать в качестве вторичного речевого жанра.

Рассмотрим вторичный речевой жанр «договор» подробнее. «договор – целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации» [1]. Следовательно, последовательность речевых актов в рамках прямой коммуникации лежит в основе правовых споров.

Иллокутивная цель речевого жанра «договор» в рамках правового спора с помощью декларативов, комиссивов и директивов – достичь перлокутивного эффекта, т.е. достижения более выгодных условий и получение бóльшей прибыли.

Таким образом, во вторичном речевом жанре «договор» основные смыслы несут прямые речевые акты. Например: договор о намерении сторон, договор купли-продажи, договор перевозки товара и др. Причем директив в договоре направлен от «слова» к «миру» (или к «реальности»): предмет контракта, цена товара и общая сумма контракта, сроки отгрузки товара, условия поставки товара и т.д.

Анализируя тексты договоров, необходимо отметить, что в них, несмотря на клишированность и достижение некого перлокутивного эффекта – заключение договора, превалируют как комиссивные глаголы и предикаты, так и содержатся ассертивные глаголы и предикаты.

Ю.С. Маслов, рассматривая глагол как словарную единицу, даёт следующее определение глаголу: «Часть речи, выражающая грамматическое значение действия» [1]. При этом лингвист отмечает, что глагол является специфически предикативным словом, которое противопоставляется имени существительному. С этой точки зрения во вторичном речевом жанре «договор» основную роль при классификации речевых актов выполняют такие словарные единицы, как 1) собственно глаголы, так и 2) вербоиды. Важно отметить, что большая часть глаголов представлена собственно глаголами, т.е. обозначающими «действие не отвлечённо, а во время его возникновения от действующего лица» [5]. Например, готовятся, допускается, имеются, осуществляется, подписывают, считается, явилось и т.д. Вербоиды представлены не только модальными словами, инфинитивами (например, не будет иметь права требовать, должна обеспечивать, должна уведомить, должна удостоверяться и т.д.), но имеют форму причастий и деепричастий. Последнее не является задачей нашей работы, поэтому рассматриваться в рамках данного исследования не будет.

Во вторичном речевом жанре «договор» собственно глаголы и вербоиды могут быть классифицированы и по семантической базе, т.е. по виду глагола. Ю.С. Маслов пишет, что «совершенный вид глагола (далее – СВ) сигнализирует достижение предела и в силу этого представляет действие в его неделимой целостности, а несовершенный вид (далее – НСВ) нейтрален к признаку достижения предела и к признаку целостности; во многих случаях он указывает на действие, лишь в перспективе направленное к пределу или вовсе не предусматривающее предела (у непредельных глаголов)» [1]. Рассматривая вторичный речевой жанр «Договор», можно отметить, что нами были выявлены: 1) собственно глаголы НСВ – 89 лексических единиц (далее – ЛЕ), т.е. 51,7% от общего количества ЛЕ; СВ – 2 ЛЕ, т.е. 1,2%; 2) вербоиды НСВ – 24 ЛЕ, т.е. 14%, СВ – 57 ЛЕ, т.е. 33,1% (рис. 1).

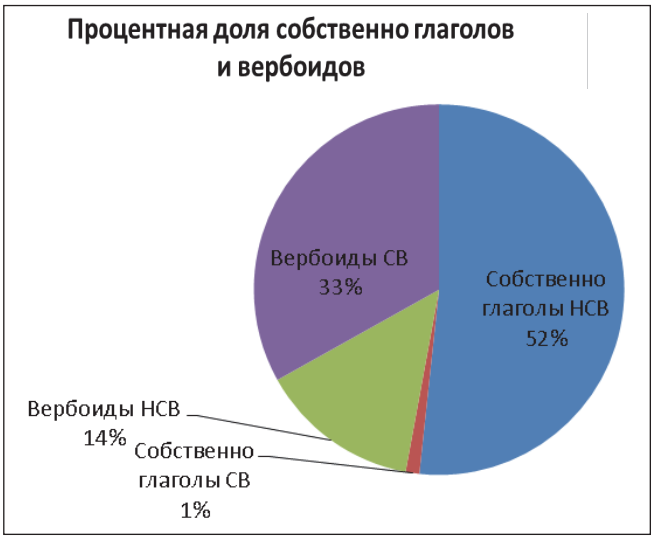


Рис. 1. Процентная доля собственно глаголов и вербоидов НСВ и СВ в общем корпусе проанализированных ЛЕ во вторичном речевом жанре «договор»

Во вторичном речевом жанре «договор» большая часть глаголов – это собственно глаголы НСВ, т.е. указывающие на действие, в перспективе направленное к пределу. Следовательно, глаголы как словарные единицы языка в тексте договора обозначают действие не отвлечённо, а во время его возникновения и только направлены на его предел. При этом наименьшую долю в процентном соотношении – 1% – составляют собственно глаголы, сигнализирующие о достижении предела.

Важно отметить, что собственно глаголы могут классифицироваться как ассертивы (имеются, явилось) и комиссивы (готовятся, допускается, обязуется, определяется, осуществляется, подписывают и т.д.) (табл. 1, см. Приложение). Вербоиды также присутствуют в текстах договорах, но как ассертивы они отсутствуют, могут быть классифицированы как комиссивы (например, согласовываться, требовать) (рис. 2).

Таблица 1

Классификация словарных единиц в общем корпусе проанализированных глаголов во вторичном речевом жанре «договор»

Категория глагола	Ассертивы, ЛЕ		Комиссивы, ЛЕ	
	НСВ	СВ	НСВ	СВ
Собственно глаголы	12	_	77	2
Вербоиды	1	1	23	56
Итого:	13	1	100	58
Всего:	172			

Исходя из данных табл. 1, можно сделать вывод, что при классификации глаголов большую часть во вторичном речевом жанре «договор» составляют комиссивы – 158 ЛЕ, в процентном соотношении в общем корпусе проанализированных единиц составляет 91%, при этом общее количество ЛЕ, которые входят в группу ассертивов, – 14 ЛЕ, т.е. 9%.

По мнению Ю.С. Маслова, «по признаку семантически обусловленной способности открывать вакансии для актантов все глаголы делятся на ряд валентностных классов: одновалентные (спит), двухвалентные (читает), трёхвалентные (даёт)» [1]. Во вторичном речевом жанре «договор» представлены двухвалентные (имеются + кем?; подписывают + что? и т.д.) и трёхвалентные глаголы (явилось + чем?+ кому?/ чему?; готовятся + к кому?/чему? + кем?, обязан + кому?/ чему? + чем? и т.д.).

Глаголы, открывающие вакансии для актантов, а также во вторичном речевом жанре «договор» глаголы, находящиеся в предикативном отношении, например, несёт ответственность, убытки несёт виновная сторона, заявляет и гарантирует другой Стороне, спор передается на рассмотрение в Арбитражный суд и т.д., выступают не как отдельные словарные единицы, а единицы речи.

Вслед за Н.Д. Арутюновой мы понимаем под предикатом «конститутивный член суждения о субъекте, указывающий на признак предмета, его состояние и отношение к другим предметам» [1]. Во вторичном речевом жанре «договор» широко представлены различные предикаты, которые имеют такую основную черту речевого акта, как конвенциональность: заказчик обязан оплатить неустойку (2). При этом не просто «традиционность его употребление каким-либо коллективом (социумом)» [6], а использование данного предиката неоднократно, в том числе и в тексте одного и того же договора. Предикаты в рамках прямого речевого акта во вторичном речевом жанре «договор» представлены ассертивами и комиссивами (табл. 2).

Исходя из данных табл. 2, можно сделать вывод, что при классификации предикатов большую часть составляют комиссивы НСВ – 157 предикатов (73%), на втором месте – комиссивы СВ – 38 предикатов (17,7%), на третьем месте – ассертивы НСВ – 15 предикатов (7%) и на последнем месте – ассертивы СВ – 5 предикатов (2,3%). Следовательно, сравнивая количество глаголов и предикатов,

Таблица 2

Классификация речевых единиц в общем корпусе проанализированных предикатов во вторичном речевом жанре «договор»

Единица речи	Ассертивы		Комиссивы	
	НСВ	СВ	НСВ	СВ
Предикат	15	5	157	38
Всего:	215			

можно сделать вывод, что на первое место в речевом жанре выходят единицы речи – 215 предикатов, а на втором – глаголы – 172 ЛЕ. Как и у предикатов, так и у глаголов на первое место выходят комиссивы НСВ. Таким образом, во вторичном речевом жанре «договор» в рамках договорных споров имеют огромное значение предикаты и глаголы, возлагающие на говорящего обязательство совершить некое будущее действие или следовать определённой линии поведения (“реальность” – “слова”, соблюдая условие искренности – намерение), т.е. комиссивы. Важно отметить, что превалируют именно комиссивы НСВ, т.е. нейтральные к признаку достижения предела и к признаку целостности.

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/412c.html
2. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов. Новое в зарубежной лингвистике. *Теория речевых актов*. Москва: Прогресс, 1986; Выпуск XVII: 170 – 194.
3. Дементьев В.В. *Непрямая коммуникация*. Москва: Гнозис, 2006.
4. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Работы 1940 – начала 1960-х гг. Москва: Русские словари, 1997; Т. 5.
5. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: в 4 т. *Глагол*. Москва: Просвещение, 1977; Выпуск 2. Available at http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=potebnya_iz-zapisok-po-russkoy-grammatike_t4_v2_1977
6. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. Available at: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/3916/социальность_%28конвенциональность%29_языкового_знака

References

1. Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/412c.html
2. Serl' Dzh. Klassifikaciya illokutivnyh aktov. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. *Teoriya rechevyh aktov*. Moskva: Progress, 1986; Vypusk XVII: 170 – 194.
3. Dement'ev V.V. *Nepryamaya kommunikaciya*. Moskva: Gnozis, 2006.
4. Bahtin M.M. Sobranie sochinenij: v 7 t. Raboty 1940 – nachala 1960-h gg. Moskva: Russkie slovari, 1997; T. 5.
5. Potebnya A.A. Iz zapisok po russkoj grammatike: v 4 t. *Glagol*. Moskva: Prosveschenie, 1977; Vypusk 2. Available at http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=potebnya_iz-zapisok-po-russkoy-grammatike_t4_v2_1977
6. Slovar' lingvisticheskih terminov. Nazran': Piligrim, 2010. Available at: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/3916/social'nost'_%28konvencional'nost'%29_yazykovogo_znaka

Статья поступила в редакцию 28.02.22

УДК 654.197 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-372-374

Voitenko D.A., *MA student, 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: voitenko.dara@gmail.com*

Larina N.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Senior Lecturer, 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*

ANALYSIS OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE MODERN EDITORIAL OFFICE ON THE EXAMPLE OF THE TV COMPANY “TROTEK”. The article deals with a problem of managing the corporate culture of a media enterprise, the authors emphasize that organizational culture is one of the important factors of success and competitiveness of a media enterprise. Studying the issues of organizing effective interaction of employees of “Trotek” Trinity TV Company, the authors focus on understanding new approaches to managing the organizational culture of the media company, in conditions of COVID-19 mutation. The article focuses on the need to study the organizational culture of TV companies, due to their social role associated with the preservation and broadcasting of traditional cultural values, the formation of public opinion in our country. The authors pay principal attention to the role of the regional television company in the consolidation of the local community. Consolidation is a process and result establishing relations of mutual trust and cooperation between residents in the conditions of objectively existing social differentiation. The authors substantiate the expediency not only of preserving the traditions and cultural norms that have developed in the Trotek TV company, but also of developing corporate values, and also suggests supporting the initiative of employees and fairly encouraging the best in their field in accordance with the new conditions for the implementation of professional activities.

Key words: **organizational culture, TV company, values, society, journalists, cohesion.**

Д.А. Войтенко*, магистрант, Институт международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: voitenko.dara@gmail.com*

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*

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА: «ТРОТЕК» В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

В статье рассматривается проблема управления корпоративной культурой медиапредприятия. Авторы подчеркивают, что организационная культура является одним из важных факторов успеха и конкурентоспособности предприятия сферы медиа. Изучая вопросы организации эффективного взаимодействия сотрудников Троицкой телекомпании «Тротек», авторы концентрируются на осмыслении новых подходов к управлению организационной культурой медиафирмы в непростых условиях, связанных с мутацией COVID-19. В статье акцентируется внимание на необходимости исследования организационной культуры телекомпаний, обусловленной их социальной ролью в сохранении и трансляции традиционных культурных ценностей, формировании общественного мнения региона и страны в целом. Авторы обосновывают целесообразность не только сохранения сложившихся в телекомпании «Тротек» традиций и культурных норм, но и развития корпоративных ценностей, а также предлагают поддерживать инициативу сотрудников и справедливо поощрять лучших в своём деле в соответствии с новыми условиями реализации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **организационная культура, телекомпания, ценности, общество, журналисты, сплоченность.**

Феномен организационной культуры как модели ценностей, норм, убеждений, установок и допущений в XXI веке обретает новые смыслы. Организационная культура не только индивидуализирует каждую компанию, но и является одним из факторов успеха предприятия в настоящем и будущем. Все вышесказанное и определяет актуальность нашей работы.

Цель исследования – наметить пути управления организационной культурой медиапредприятия в условиях ограничений, вызванных распространением новой коронавирусной инфекции.

Задачи исследования:

– проследить взаимосвязь организационной культуры и стратегии развития медиапредприятия;

– осуществить исследование организационной культуры телекомпании «Тротек».

Научная новизна заключается в том, что пандемия заставила по-новому взглянуть на проблему управления медиапредприятием, потребовала поиска новых путей и методов решения задач актуализации корпоративной культуры организации.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении и систематизации материалов по теме исследования. Практическая значимость определяется возможностью применения результатов исследования в практической деятельности телекомпании ООО «Тротек».

Уделять внимание планомерному формированию и развитию организационной культуры в нашей стране стали достаточно недавно. Думается, что причина – в экономической нестабильности, когда главной целью любой организации было, прежде всего, выживание. В то время организационная культура созидалась и формировалась стихийно, с ориентацией на мировоззрение руководителя компании [1, с. 376].

Многие исследователи убеждены, что организационная культура является наиболее важным критерием успешного функционирования любой организации, выступая мощным стратегическим инструментом, который способствует успешному развитию организации и может направлять сотрудников к общей цели, а также улучшать взаимоотношения в коллективе [2, с. 376]. Виханский О.С. и Наумов А.И. организационную культуру рассматривают как «набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получаемых выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения; как ценностные ориентации, которые передаются индивидам через «символические» средства духовного и материального внутриорганизационного окружения» [3, с. 421].

В организационной культуре переплетается множество различных аспектов, которые в совокупности создают и имидж, и репутацию, и коммуникацию – отношения организации с внешним миром.

Мы разделяем данную точку зрения. Полагаем, что организационная культура является одним из важных факторов успеха и конкурентоспособности каждой компании; она оказывает заметное влияние на членов организации, их ценности и поведение.

В настоящее время, когда один кризис сменяет другой, экономика всего мира проходит «испытание на прочность». В сегодняшних условиях сплоченность коллектива, который объединен сильной корпоративной культурой, который видит перспективную цель компании и, не задумываясь, идет к ней, становится залогом устойчивости [4, с. 19].

В современных условиях пандемии COVID-19 сильная организационная культура поможет организации не только выстоять, справиться как с кризисом, так и временными неудобствами, но и выйти на новый уровень. Однако в настоящее время большинство компаний перевели многих сотрудников на удаленную работу, в связи с чем возник ряд организационных проблем [5, с. 50–54]:

– отсутствие духа команды, который был в офисе;

– разобщённость сотрудников, когда многие работники общаются между собой только в рамках офиса, а за его пределами не контактируют;

– снижение влияния лидера компании, поскольку очевидно, что мотивировать, настраивать сотрудников на творческий, трудовой процесс, призывать их к более усердному труду намного проще, находясь в шаговой доступности от них.

Справиться с возникшими трудностями способна сильная организационная культура.

Отличительными характеристиками сильной эффективной организационной культуры, по мнению Соломанидиной Т.О., являются «слаженность; взаимодействие; довольство работой; гордость за достигнутый результат; преданность организации; готовность к переменам», несмотря на возникающие в процессе работы трудности [6, с. 5].

Напомним, что организационная культура неразрывно связана со стратегией развития компании, она оказывает достаточно серьёзное воздействие на её реализацию, так как является, говоря словами В.И. Маслова, с которыми нельзя не согласиться, «системой общепринятых на предприятии подходов и представлений к постановке дела, к формам отношений и к достижению результатов деятельности, отличающие данную фирму от множества иных организаций, которые функционируют на рынке» [7, с. 288]. В этой связи точно поставленная цель, а также продуманный план действий для её достижения, профессиональный штат, который представляет собой сплоченную команду, будут являться важнейшими условиями обеспечения корпоративной культуры высокого уровня.

В соответствии с вышесказанным полагаем, что преодоление кризиса организации следует начинать с анализа, корректировки и адаптации своей организационной культуры к нынешним непростым условиям.

Необходимость изучения организационной культуры предприятий сферы СМИ, в частности телекомпаний, обусловлена той значимой ролью, тем влиянием, которые они оказывают на гражданское общество. Не только федеральные, но и региональные телекомпании сохраняют и транслируют традиционные культурные ценности, формируют гражданскую позицию, выражают общественное мнение. Региональные медиафирмы выполняют важную функцию в формировании информационного пространства нашей страны.

Прежде чем приступить к анализу современного состояния организационной культуры троицкой телекомпании «Тротек», дадим общую характеристику телекомпании.

Телекомпания «Тротек» занимается вещанием собственных телепрограмм на территории городского округа Троицк в городе Москве. Информационная политика редакции телеканала базируется на освещении разных сторон жизни города и его жителей, обсуждении большого круга вопросов, так или иначе затрагивающих интересы горожан. Основу телевещания составляют ежедневные выпуски городских новостей, прямые эфиры с представителями муниципальной власти, работниками городских предприятий и учреждений, активистами общественных и политических движений [8].

В активе телекомпании программы, созданные в разные годы и рассчитанные на самую широкую аудиторию. В их числе передачи «Троицкие летописи», «Почетные граждане Троицка», «Тема дня», «Музыкальные посиделки», «Рассказы о Троицке», «Вопрос – ответ», «Православные беседы», «Вспоминая войну», «Физкульт-привет!» и другие.

Телекомпанией «Тротек» ежедневно круглосуточно транслируются передачи собственного производства «Тротек» и телевизионный контент, включающий самые разные жанры: развлекательные передачи, сериалы, мультфильмы, художественные и документальные фильмы.

Структура телекомпании «Тротек» включает несколько специализированных отделов: пресс-менеджмент, телевизионный, радио-, интернет-, региональный, информационно-литературный, отдел социальных сетей, а также отдел специальных проектов. Существенным недостатком в структуре управления, на наш взгляд, является отсутствие специализированного отдела по управлению персоналом.

Исследование организационной культуры телекомпании «Тротек» осуществлялось по следующим направлениям:

– миссия, цель организации с точки зрения общественной выгоды;

– история компании;

– традиции, уже имеющиеся и создаваемые;

– цель компании, понимаемая и принимаемая всеми;

– базовые ценности, определяющие работу каждого сотрудника и телекомпании в целом;

– стиль общения сотрудников в компании, поддерживаемый на всех уровнях;

– девиз компании;

– модель поведения сотрудника компании, отражающая принципы работы всех отделов;

– стиль управления в телекомпании.

Годом рождения телекомпании принято считать 1992, когда в ряде домов микрорайона «В» благодаря усилию энтузиастов из ГНЦ РФ ТРИНИТИ (предприятия Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом») стали транслироваться городские новости. Как самостоятельное предприятие, Троицкая телекомпания «Тротек» была зарегистрирована в 1993 году, и с этого времени она занимается вещанием собственных телепрограмм на территории города. За почти тридцать лет существования сетка вещания телекомпании существенно расширилась.

Цель телекомпании – информирование аудитории об актуальных событиях в жизни города.

Исследование показало, что миссия компания как таковая не озвучивается, но это не значит, что она отсутствует. Основная миссия компания, по мнению авторов, заключается в следующем: взвешенное, ответственное телевещание с уважением к истории и жителям Троицка.

За прошедшие годы в телекомпании «Тротек» сложились определенные традиции. Например, традиции коллективного посещения городских концертов, празднования всем трудовым коллективом дней рождения сотрудников и государственных праздников. Однако стоит отметить, что целенаправленно традиции не закладывались, не формулировались, не поддерживались. И в настоящее время созданию каких-либо традиций в телекомпании внимания не уделяется.

Четко сформулированной системы корпоративных ценностей в телекомпании нет. К «обязательным» ценностям относятся Правила компании, которые

декларируются публично и обязательны для выполнения сотрудниками. Отметим, что значимые ценности (командный дух, креативность) осознаются всеми сотрудниками, но не акцентируются руководством.

Сотрудники компании «Тротек» в процессе своей трудовой деятельности руководствуются высокими нормами делового общения: поддерживают деловую репутацию и имидж телекомпании в деловых кругах; при взаимоотношениях с работниками других организаций и государственных структур, действуют этично и справедливо, проявляя корректность, внимательность, терпимость и уважение.

На наш взгляд, телекомпания «Тротек» достаточно успешно преодолевает трудности, связанные с пандемией и адаптируется к изменяющимся условиям деятельности. В частности, руководство скорректировало правила взаимодействия с сотрудниками, рабочие инструменты, каналы коммуникаций, связанные с удаленной работой, но не смогло окончательно наладить трудовые связи. Сотрудники научились опосредованному взаимодействию. Особенно активно стали использоваться такие каналы взаимодействия, как чаты, группы в социальных сетях, корпоративные мессенджеры.

В режиме самоизоляции жители Троицка тем более не должны испытывать информационного голода, им надо знать, что происходит в родном городском округе, в Новой Москве. В этой связи руководством компании было инициировано создание новостной передачи с участием большого количества людей, спикеров, которые общались бы, не нарушая режима самоизоляции. С этой сложной задачей команда телекомпании «Тротек» успешно справилась. Теперь по вечерам выходит программа с уже ставшим привычным для троичан названием «Троицк: новый день». Программа с новой формой и содержанием: троицкие новости идут в прямом эфире, появилась новая рубрика – «Дети дома». Корреспонденты телекомпании «Тротек» участвуют в заседаниях администрации округа, создают новостные сюжеты, созваниваясь со своими героями через программы для организации видеоконференций. «Границу города давно перешагнули: беда у всех общая, важно знать, как с ней справляются другие, как оценивают ситуацию авторитетные эксперты, как живут рядовые люди в условиях самоизоляции» [9] – сегодня телепередачи «Тротека» можно посмотреть и в Интернете.

Слоган и девиз на данный момент у телекомпании отсутствуют. Но каждого сотрудника телекомпании «Тротек» можно охарактеризовать как преданного члена организации, который полностью принимает все нормы поведения и устоявшиеся ценности. Все сотрудники соотносят свое поведение с нормами компании.

Инициативность и молодой задор компания поощряет: они полностью соответствуют ее культуре. Особо хотелось бы выделить молодежную редакцию телекомпании. Начинающие журналисты и блогеры запустили новую динамичную программу на телеканале «Тротек». Это дружные, талантливые ребята – команда начинающих журналистов Троицка, которая хочет рассказывать о главных городских, российских и мировых событиях. В свою программу «2036» они приглашают гостей – представителей разных профессий и взглядов; рассказывают о политике, образовании, здоровье, спорте, моде и красоте в разных жанрах: от интервью, дискуссий и новостей до социальных экспериментов.

Стиль управления в телекомпании «Тротек» демократичный: сотрудники видят в высшем руководстве старших товарищей, которые помогут и поддержат, дадут верный совет. Отметим, что лояльность и приверженность сотрудников в значительной степени определяют успех и стабильность телекомпании.

Организационная культура – это «коллективный эффект общих убеждений, поведения и ценностей людей в компании» [10]. Значимость сильной организационной культуры для развития медиапредприятия, для сохранения доверия преданной аудитории не поддается сомнению.

Анализ корпоративной культуры ООО «Тротек» показал не только ее жизнеспособность, но и наличие потенциала развития. Главное – это сплоченный коллектив: корреспонденты, операторы, редакторы и, конечно же, это главный редактор, стойкость которого служит опорой в трудную минуту. Тем не менее соответствие вызовам времени требует постоянной кропотливой работы над развитием, совершенствованием, адаптацией корпоративной культуры к задачам сегодняшнего дня. Думается, необходимо:

- сохранять сложившиеся традиции и ценности;
- не пренебрегать обучением сотрудников;
- поддерживать инициативу сотрудников;
- справедливо поощрять сотрудников;
- развивать корпоративные ценности.

Сильная организационная культура телекомпании помогает сотрудникам стать «лучшей версией самих себя», чтобы сделать жизнь местного сообщества лучше.

Таким образом, корпоративная культура телекомпании «Тротек» базируется на трех простых, но важных ценностях: я – лидер; мы – команда; все мы работаем для жителей округа.

Ответственность и саморазвитие, доверие и открытость, единая команда компании, интересы общества – вот ключевые ценности телекомпании «Тротек», которые помогают ей не только выстоять, но и продолжить развитие в непростые для всего мира времена.

Библиографический список

1. Гнетов П.М., Кора Н.А. Исследование уровня и характера организационной культуры коллектива компании. *Вестник Поволжского института управления*. 2021; Т. 21, № 1.
2. Семенов Ю.Г. *Организационная культура*. Москва: Логос, 2019.
3. Виханский О.С., Наумов А.И. *Менеджмент*. Москва: Гардарики, 2018.
4. Крылов А.Н. *Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов*. Москва: Икар, 2018.
5. Батищев В.В. Трансформация организационной культуры компании в новых условиях. *Экономика. Общество. Человек*. Белгород, 2021: 50 – 54.
6. Крылов А.Н. *Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов*. Москва: Икар, 2018.
7. Маслов В.И. *Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры*: учебник. Москва: Финпресс 2016.
8. *Официальный сайт телекомпании «Тротек.* Available at: http://trotek.online
9. Михайлова С. *«Тротек» в прямом эфире*. Available at: https://troiskmsk.bezformata.com/listnews/trotek-v-pryamom-efire/83000449/
10. Groysberg B., Lee J., Price J., Cheng J. *The Culture Factor*. 2018. Available at: https://hbr.org/2018/01/the-culture-factor

References

1. Gnetov P.M., Kora N.A. Issledovanie urovnya i haraktera organizacionnoj kul'tury kollektiva kompanii. *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya*. 2021; T. 21, № 1.
2. Semenov Yu.G. *Organizacionnaya kul'tura*. Moskva: Logos, 2019.
3. Vihanskij O.S., Naumov A.I. *Menedzhment*. Moskva: Gardariki, 2018.
4. Krylov A.N. *Korporativnaya identichnost' dlya menedzherov i marketologov*. Moskva: Ikar, 2018.
5. Batischev V.V. Transformaciya organizacionnoj kul'tury kompanii v novyh usloviyah. *`Ekonomika. Obschestvo. Chelovek*. Belgorod, 2021: 50 – 54.
6. Krylov A.N. *Korporativnaya identichnost' dlya menedzherov i marketologov*. Moskva: Ikar, 2018.
7. Maslov V.I. *Strategicheskoe upravlenie personalom v usloviyah `effektivnoj organizacionnoj kul'tury*: uchebnik. Moskva: Finpress 2016.
8. *Oficial'nyj sajt telekompanii «Trotek.* Available at: http://trotek.online
9. Mihajlova S. *«Trotek» v pryamom `efire*. Available at: https://troiskmsk.bezformata.com/listnews/trotek-v-pryamom-efire/83000449/
10. Groysberg B., Lee J., Price J., Cheng J. *The Culture Factor*. 2018. Available at: https://hbr.org/2018/01/the-culture-factor

Статья поступила в редакцию 23.02.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-374-377

Ding Yihong, *postgraduate, Department of the History of Russian Literature, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: d.yihong@yandex.ru, (IRID): 257638686*

ON THE IMAGE OF LVOV IN CHEKHOV'S PLAY "IVANOV". The task of the article is to consider the image of the young zemstvo doctor Lvov from the play by A.P. Chekhov "Ivanov". It is noted that Dr. Lvov is a very active person who sincerely cares about the condition of his patient. At the same time, he is honest and straightforward, but limited, has a narrow thinking, is not able to understand the depth of the human personality. Lvov is characterized by external activity and internal passivity, the desire to be honest and expose others. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time it raises the question of accuser-heroes in the work of A.P. Chekhov, a parallel is drawn between the image of Lvov and other characters of the writer, who put labels on people, see only the external side of their

actions, and are in no hurry to understand the motives of a person. It is concluded that the black-and-white perception of reality is unacceptable for A.P. Chekhov. It is Lvov's integrity and honesty that lead to disastrous consequences: his words push the character of the play, Ivanov, to commit suicide.

Key words: **image of doctor, Lvov, honesty, Russian literature, Anton Chekhov, play "Ivanov".**

***Дин Ихун**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: d.yihong @ yandex.ru*

ОБ ОБРАЗЕ ЛЬВОВА В ПЬЕСЕ ЧЕХОВА «ИВАНОВ»

В статье поставлена цель – рассмотреть образ молодого земского врача Львова из пьесы А.П. Чехова «Иванов». 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. Львову характерны внешняя активность и внутренняя пассивность, стремление быть честным и обличать окружающих. Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые поднимается вопрос о героях-обличителях в творчестве А.П. Чехова, проводится параллель между образом Львова и другими персонажами писателя, которые навешивают на людей ярлыки, видят только внешнюю сторону их поступков, не спешат разобраться в побуждениях человека. Делается вывод о том, что чёрно-белое восприятие действительности неприемлемо для А.П. Чехова. Именно принципиальность и честность Львова приводят к губительным последствиям: его слова подталкивают героя пьесы, Иванова, к самоубийству.

Ключевые слова: **образ врача, Львов, честность, русская литература, Антон Чехов, пьеса «Иванов».**

Чехов был врачом по образованию. После окончания медицинского факультета Московского университета он некоторое время был практикующим врачом, а живя в Мелихове, бесплатно лечил окрестных крестьян. Писатель хорошо знал труд и быт русских врачей, в том числе и земских. О тяжелых условиях жизни и работы врачей не раз говорится в его произведениях и письмах.

Образ врача присутствует во многих произведениях А.П. Чехова, а в «Ионыче» доктор Старцев становится главным героем рассказа. Но врач в творчестве писателя – фигура неоднозначная. С одной стороны, им созданы образы Дымова («Попрыгунья») и Самойленко («Дуэль») – прекрасных людей, заслуживающих глубокого уважения, а с другой – образ Ионыча, деградировавшего доктора, для которого медицина – всего лишь средство обогащения, который едва ли не презирает людей, в том числе своих пациентов. Деградирующие врачи в произведениях А.П. Чехова – это Старцев, Топорков («Цветы запоздалые»), Астров («Дядя Ваня»), Чебутыкин («Три сестры»). При этом в целом ряде произведений писатель выбирает объектом изображения земского врача.

Земская медицина начала развиваться в России после реформы 1864 года. Она обеспечивала общедоступность и бесплатность врачебной помощи. Земский врач осуществлял приём в больнице с амбулаторией, при необходимости выезжал к больным на дом. На участке одного земского врача проживало до 18 тысяч человек, а разъезды нередко превышали расстояние в 15 верст. Были земства, которые платили врачу всего лишь 1000 и даже 900 рублей в год. Предполагалось, что врач подработает частной практикой, но какие деньги можно было заработать в бедной деревне? В результате земские врачи нередко влачили жалкое существование, но в большинстве своем честно исполняли свой профессиональный и человеческий долг. В конце XIX века во время эпидемий холеры и сыпного тифа до 60% земских врачей заразились и умерли.

В обществе у земских врачей создалась репутация людей самоотверженных и преданных народу. Эта репутация является фоном к восприятию образа земского доктора Львова в пьесе А.П. Чехова «Иванов». Пьеса была написана в 1887 году, а вторая ее редакция была закончена в начале 1889 года.

К рассмотрению пьесы «Иванов» обращаются различные исследователи: Т.Г. Дубинина [1], В.Г. Одиноков [2], Ю.А. Почекутова [3], Я.С. Швецова и Н.М. Пахомова [4] и др. Однако к детальному анализу образа доктора Львова в пьесе литературоведы пока не обращались.

Цель статьи – рассмотреть образ доктора Львова, представленный в пьесе А.П. Чехова «Иванов».

Задачами исследования:

– выявить особенности образа доктора Львова, которые писатель считал наиболее важными;

– сопоставить образ Львова с другими персонажами А.П. Чехова, которые являются обличителями, видят мир в чёрно-белом цвете; оценить отношение писателя к таким персонажам вообще и образу Львова в частности.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём разрабатывается один из аспектов художественного мира великого русского писателя. В результате представление о творчестве А.П. Чехова становится более полным. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов работы в ходе изучения творчества писателя, которое на данном этапе развития литературоведения позволяет открыть новые аспекты в наследии автора. Материалы работы могут быть использованы в учебных вузовских курсах по истории русской литературы XIX века, в спецкурсах по творчеству А.П. Чехова.

Образ Львова в пьесе А.П. Чехова «Иванов»: основные черты

В связи с главным героем этого произведения А.П. Чехов писал А.С. Суворину: «Разочарованность, апатия, нервная рыхлости и утомляемость являются непременным следствием чрезмерной возбудимости, а такая возбудимость присуща нашей молодежи в крайней степени» [5, с. 110]. Молодой помещик Иванов соответствует этой характеристике: он взвалил на себя ношу непосильных дел, под грузом которых надорвался. О его деятельности, переживаниях, отношении к жизни и её заботам можно судить по словам героя: «Не воюйте вы в одиночку с тысячами, не сражайтесь с мельницами, не бейтесь лбом о стены.....» [6, с. 228]. В этих словах звучат разочарование, горечь, душевная боль. Иванов признаётся Львову: «Я стал раздражителен, вспыльчив, резок, мелочен <…>. По целым дням у меня голова болит, бессонница, шум в ушах…» [там же, с. 225]. Иванов испытывает сильное утомление, душевное опустошение, им владеет скука. Каждый вечер на него нападает тяжелая тоска, и он уезжает к Лебедевым, пытаясь спастись от нее. Возможно, Иванова не случайно зовут, как и Некрасова, Николаем Алексеевичем. Вспомним, что выдающийся русский поэт часто страдал приступами тоски, которую называл «хандрой». Иванов – честный и порядочный человек, не понимающий, что с ним происходит, и не способный в должной мере контролировать свое поведение.

Доктор Львов лечит жену молодого помещика от туберкулеза. Образ Львова – это образ активного и деятельного врача, стремящегося влиять на окружающих его людей и на жизнь, ясно выражающего свою жизненную позицию. Ему практически не свойственны сомнения, а для каждой ситуации, какой бы сложной она ни была, у Львова есть решение, причём в его глазах это решение образцовое с точки зрения нравственности.

Доктор очень эмоционален, способен испытывать сильные чувства, и именно они побуждают его проявлять активность. Поняв, что Анна Петровна больна, а Иванов не спешит везти её к морю, дабы помочь жене бороться с болезнью, Львов ощущает злость на него, настолько сильную, что это даже мешает доктору говорить: «Не могу говорить с ним хладнокровно! Едва раскрою рот и скажу одно слово, как у меня вот тут (показывает на грудь) начинает душить, переворачиваться, и язык прилипает к горлу» [6, с. 229].

Главное в образе Львова – честность. Он постоянно подчеркивает, беседуя с окружающими, что он честный человек, что поступает всегда именно с позиций правды и справедливости. Однако окружение не спешит высоко оценить его честность. Анна Петровна иронизирует: «Послушайте, господин честный человек! Нелюбезно провожать даму и всю дорогу говорить с нею только о своей честности!» [6, с. 253]. Дочь Лебедевых Саша тоже насмехается над прямолинейностью доктора: «Ходячая честность. Воды не попросит, папиросы не закурит без того, чтобы не показать своей необыкновенной честности» [там же, с. 247]. Полны сарказма и комментарии Шабельского: «Так честен, так честен, что всего распирает от честности» [там же]. Естественно, герои пьесы, комментируя честность Львова подобным образом, понимают, что это негативное качество, что честность, которая в принципе является хорошей человеческой чертой, доведена Львовым до абсурда, до грани, за которой она становится вредоносной.

Постоянно твердя всем о своей честности, всегда стремясь поступать «честно», Львов явно гордится этой чертой своего характера. Доктору кажется, что он выгодно отличается этим от окружающей его среды; он считает других людей бессодержательными, банальными и, конечно, нечестными. Обращаясь к Анне, Львов восклицает: «Что у вас общего с этою пустою, пошлою средой?» [6, с. 234]. При этом Львов – узкий и прямолинейный человек, он не старается смягчить свои суждения и прямо высказывает их, а потому периодически ведет себя жестоко по отношению к людям, оказывается несправедливым.

Например, он открыто упрекает Анну Петровну в том, что она, «умная, честная, почти святая», попала «в это совиное гнездо», оказалась рядом с холодным, бездушным мужем [6, с. 234]. Страстно влюбленной в Иванова, страдающей, смертельно больной женщине доктор холодно рассказывает о том, насколько нравственно порочен ее супруг. А ведь он сам ранее советовал Иванову обеспечить жене «лекарство от чахотки – это абсолютный покой» [там же, с. 225].

Шабельский, которому Львов открыто выказывает антипатию, восклицает: «Черт бы побрал эту деревянную искренность!». Старый граф не может понять, как можно говорить в лицо жестокие слова: «Я дрянной человек, но ведь у меня, как бы то ни было, седые волосы…». Для Шабельского правдивость Львова – «бездарная, безжалостная честность!» [6, с. 248].

Показательны слова Саши, которая в конце пьесы обвиняет Львова, назвавшего Иванова подлецом, именно в честности. Девушка гневно перечисляет поступки Львова, якобы диктуемые ему честностью: вмешательство в частную жизнь Иванова, злословие, жестокость к больной жене Иванова и др. Саша как

нельзя точнее характеризует стремление Львова к честности: «И какое бы насилие, какую жестокую подлость вы ни сделали, вам все бы казалось, что вы необыкновенно честный и передовой человек!» [6, с. 291].

Становится понятно, что хотел сказать читателю А.П. Чехов образом Львова. Честность, которая уничтожает и оскорбляет, утрачивает свою ценность, ведет к жестокости. И именно оскорбление, нанесённое Львовым, стало последним толчком, побудившим Иванова к самоубийству. Доктор обличает главного героя пьесы, но при этом сам обличитель оказывается жестоким по отношению к людям.

Образы обличителей в других произведениях А.П. Чехова

А.П. Чехов создает и другие образы обличителей в произведениях, близких по времени к пьесе. В этот период писателя явно интересует личность обличителя, а в его позднем творчестве будут обличать Саша в «Невесте» и Петя Трофимов в «Вишневом саде».

В январе 1889 года А.П. Чехов подготавливает окончательную редакцию «Иванова» и завершает рассказ «Княгиня», в котором мы снова видим врача-обличителя. Доктор Михаил Иванович говорит княгине, что в ее душе царят «нелюбовь, отвращение к людям, какое чувствовалось положительно во всем» [7, с. 240]. И далее объясняет ей, что на деле представляет собой ее благотворительная деятельность. Судя по тому, что А.П. Чехов писал А.С. Суворину по поводу своего рассказа: «Описываю одну поганую бабу» [5, с. 70], Михаил Иванович говорит правду. Но при этом автор пишет о докторе: «… По его голосу, лицу и блестящим, немножко наглым глазам можно было понять, что он глубоко презирал и княгиню, и приют, и старух» [7, с. 243]. Можно понять презрение Михаила Ивановича к княгине, но он презирает и старух, простых деревенских женщин, страдающих от благотворительности Веры Гавриловны. Врач, презирающий людей, – это заставляет вспомнить образ Старцева в «Ионыче».

Автор находит важным описать манеру Михаила Ивановича смеяться: «Смеялся он тяжело, резко, с крепко стиснутыми зубами, как смеются недобрые люди» [7, с. 243], а также упоминает, что тот постоянно думает, «что бы еще такое сказать очень неприятное, мстительное» [там же, с. 244]. И мы понимаем, что Михаил Иванович страстно жаждет наговорить княгине как можно больше гадкого, нехорошего не просто так. Причина стремления доктора обличать Веру Гавриловну раскрывается в конце рассказа, когда он извиняется перед княгиней и говорит ей: «Нехорошее мстительное чувство увлекло меня вчера, и я наговорил вам… глупостей» [там же, с. 247]. Становится понятным, что его обличение было продиктовано желанием отомстить княгине за то, что она его, десять лет честно прослужившего ее отцу, не зная ни выходных, ни праздников, неожиданно и без всяких причин и объяснений уволила. Мнимым обличением доктор мстит за собственное унижение и унижение своей супруги.

Нельзя поспорить с тем, что главная героиня рассказа – «поганая баба», но и ее обличитель выглядит, мягко говоря, нравственно небезупречным.

За год до рассказа «Княгиня» А.П. Чехов написал повесть «Степь», в которой изображен обличитель Соломон, брат Мойсея Мойсеича, владельца постоялого двора. Все, что Соломон говорит в повести, – это обличения и протест. Он обличает жизнь, управляемую деньгами, богатых, среди которых не найдется ни одного, кто «из-за лишней копейки не стал бы лизать рук у жида пархатого» [8, с. 39]. Соломон сжег деньги, доставшиеся ему по наследству, заявив, что ему «не нужны ни деньги, ни земля, ни овцы», не нужно, чтобы его «боялись и снимали шапки», когда он едет [там же, с. 40].

Соломон гордится собой и полон надменности, а в улыбке его сквозит «явное презрение» [8, с. 33]. И всё же, несмотря на надменность, презрение к окружающим и гордость, Соломон производит впечатление «в высшей степени жалкое и комическое...» [там же]. Подтверждает это впечатление и курьезный внешний вид героя, при описании которого автор вполне обоснованно использует диминутивы: «...Чем внушительнее становилась его поза, тем ярче выступали на первый план его короткие брючки, куцый пиджак, карикатурный нос и вся его птичья, ощипанная фигурка» [там же, с. 34]. Детали внешности противоречат обвинительному пафосу героя. Обличитель в повести оказывается жалким и смешным, и вместе с тем он гордится собой, своей честностью и своими возвышенными идеалами, напоминая тем самым Львова. Презрением же к людям он похож на доктора из рассказа «Княгиня».

В рассказе «Гусев» (1890) А.П. Чеховым изображен Павел Иванович, который обличает всех вокруг, в каждом поступке усматривая только подлость и злые намерения того, кто его совершает. Из уст Павла Ивановича звучит напутствие таких, как он, обличителей, адресованное каждому писателю: «…Оставь на время свои гнусные сюжеты насчет бабьих амуров и красот природы и обличай двуногую мразь…» [9, с. 332]. В.Б. Катаев так пишет об этом чеховском персонаже: «Он считает, что понимает то, чего не видят и не понимают другие, он – носитель правды, логики и видит свой долг в том, чтобы, страдая за правду, протестовать» [10, с. 245]. Однако и этот персонаж обличает из чувства презрения. Ему неинтересен человек сам по себе, а интересны те его качества, которые подтверждают «его убежденность во всеохватывающем зле» [там же]. В.Б. Катаев находит причину, по которой А.П. Чехов обращается к изображению таких героев, как Павел Иванович: «Узость, деспотическую нетерпимость ко всему, что не служит прямолинейно понимаемому протесту, Чехов считал неотъемлемыми свойствами этого типа людей» [там же, с. 247].

В этом произведении А.П. Чехова мы вновь сталкиваемся с обличителем, презирающим людей, который, как и Львов, узок и нетерпим. Почему же земский доктор увидел в Иванове подлеца?

По нашему мнению, Львов в понимании А.П. Чехова излишне прямолинеен, его картина мира состоит лишь из черного и белого: «На каждое явление и лицо он смотрит сквозь тесную раму, обо всем судит предвзято. <…> Подавай ему святых и подлецов!» [6, с. 247]. Такое же, как у Львова, черно-белое сознание обнаруживается и у обличителя Громова («Палата № 6», 1892), о котором А.П. Чехов пишет: «В своих суждениях о людях он клал густые краски, только белую и черную, не признавая никаких оттенков; человечество делилось у него на честных и подлецов; середины же не было» [11, с. 76].

По А.П. Чехову, обличителям свойственно черно-белое сознание, которое не учитывает всей сложности мира, а потому их суждения о жизни и людях оказываются неадекватными действительности, не отражают всей её сложности и многообразия.

Как видим, у чеховских обличителей, включая Львова, есть общие черты, общие недостатки, о которых предупреждает нас писатель, заставляя задуматься о том, каковы могут быть последствия деятельности таких людей.

А.П. Чехов вполне однозначно выражает своё отношение к Львову в письмах: «Это тип честного, прямого, горячего, но узкого и прямолинейного человека. <…> Всё, что похоже на широту взгляда или на непосредственность чувства, чуждо Львову. Это олицетворенный шаблон, ходячая тенденция» [5, с. 108]. Именно узость, прямолинейность, предубежденность Львова хотел изобразить писатель с тем, чтобы показать: тот, кто судит о людях на основании лишь нескольких внешних признаков, не отличается ни глубиной, ни добротой, ни мудростью, а значит, недостоин уважения и понимания. А.П. Чехов неоднократно называет Львова в письмах подлецом: «У человека больна жена, а он ездит к богатой соседке – ну не подлец ли? Очевидно, убивает жену, чтоб жениться на богатой» [там же, с. 110]. Иванов, такой неидеальный, заблуждающийся, ошибающийся, мучимый противоречиями, ближе писателю, чем честный и принципиальный Львов, поскольку Иванов понимает: «…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» [6, с. 269]. Однако Львову и в голову не может прийти, что действительность гораздо сложнее, чем ему кажется.

Земский доктор подводит живую, сложную, неоднозначную человеческую личность под общий шаблон. Работая над пьесой, А.П. Чехов протестует против сведения индивидуального, единичного к общему, против поглощения индивидуального общим, против приведения уникального человека к общему понятию (либерал, демократ, дворянин и т.п.). Люди, пытается сказать нам писатель, гораздо сложнее, непредсказуемее и, как правило, не укладываются в общие шаблоны.

Данная мысль отразилась в творчестве А.П. Чехова также в теме «ярлыка», которую он затрагивает, прежде всего, в пьесе «Леший». В ней Хрущов рассуждает об обществе, для которого самое важное – точно определить, кем является человек, кто он – «народник, психопат, фразер»? Если же точно определить не удаётся, то общество не может принять такого человека: «А когда меня не понимают и не знают, какой ярлык прилепить к моему лбу, то винят в этом не себя, а меня же и говорят: “Это странный человек, странный!”» [12, с. 157]. Ярлык – это способ упрощения, способ, которым люди объясняют своё неумение увидеть в результате размышления главное, рассмотреть истинные чувства и мысли человека, оценить по достоинству его поступки. Упрощение, по мнению писателя, не может привести ни к чему хорошему, у такого человека нет будущего. Именно не умея видеть сложное и стремясь к мнимой простоте, Львов ищет в людях «подлецов» или «святых».

Ярлык упоминался писателем также в рассказе «Именины», где Петр Дмитрич говорит: «У нас на первом плане стоит всегда не лицо, а фирма и ярлык» [13, с. 170]. Обе эти характеристики – «фирма» и «ярлык» – тщательно продуманы А.П. Чеховым, который писал А.Н. Плещееву: «Фирму и ярлык я считаю предрассудком» [5, с. 11]. Для писателя важно показать читателям, что никакой ярлык не способен передать глубины человеческой души, что необходимо разбираться в каждом человеке отдельно, выясняя причины, побуждающие его поступать именно таким образом, выявляя его скрытые мысли и чувства.

Возможно, узость и прямолинейность Львова обусловливаются и его молодостью, тем, что он пока ни разу не столкнулся с такими жизненными обстоятельствами, которые могли бы поколебать его жизненную позицию. 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» [6, с. 228]. Однако А.П. Чехов не может принять этой прямолинейности, поскольку она ведёт к негативным результатам; в пьесе – к самоубийству Иванова.

В пьесе «Иванов» А.П. Чехов создал образ врача Львова, который воспринимает мир в чёрно-белых тонах, позиционирует себя как честного человека, а на самом деле оказывается демагогом, ограниченным, не очень умным, не способным на сочувствие человеком. Писатель транслирует мысль о том, что для него неприемлемы люди такого типа, с их узостью и прямолинейностью, способными приводить к жестокости по отношению к окружающим, с их черно-белым сознанием, с их стремлением к сведению неповторимых индивидуальностей, ка-

ковыми являются люди, к «ярлыкам», общим местам. А.П. Чехов показывает, что человек – гораздо более сложное существо, чем это может показаться на первый взгляд, и подсказывает посредством образа Львова, что необходимо разбираться в порывах и намерениях человека, а не только в его поступках.

Перспектива исследования состоит в дальнейшем более глубоком и детальном изучении образов врачей, созданных А.П. Чеховым в его произведениях. Необходимо понять роль каждого из образов в художественном мире писателя, выявить сходства и отличия образов.

Библиографический список

1. Дубинина Т.Г. Тургеневский контекст пьесы А.П. Чехова «Иванов». *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета*. 2021; № 2: 99 – 104.
2. Одиноков В.Г. Пьеса А.П. Чехова «Иванов»: лабиринт художественных «сцеплений». *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2007; Т. 6, № 2: 98 – 106.
3. Почекутова Ю.А. Пьеса «Иванов» как прообраз будущих произведений Чехова-драматурга. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* 2011; № 6-2: 549 – 552.
4. 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.
5. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т. Москва: Наука, 1985; Т. 21.
6. Чехов А.П. Иванов: Комедия: в 4 действиях и 5 картинах. А.П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Пьесы, 1878 – 1888*. Москва: Наука, 1976; Т. 11: 217 – 292.
7. Чехов А.П. Княгиня. А.П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Рассказы. Повести, 1888 – 1891*. Москва: Наука, 1977; Т. 7: 236 – 247.
8. Чехов А.П. Степь (История одной поездки). А.П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Рассказы. Повести, 1888 – 1891*. Москва: Наука, 1977; Т. 7: 13 – 104.
9. Чехов А.П. Гусев. А.П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Рассказы. Повести, 1888 – 1891*. Москва: Наука, 1977; Т. 7: 327 – 339.
10. Катаев В.Б. Автор в «Острове Сахалине» и в рассказе «Гусев». *В творческой лаборатории Чехова*. Москва: Наука, 1974: 245 – 252.
11. Чехов А.П. Палата № 6. А.П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Рассказы. Повести, 1892 – 1894*. Москва: Наука, 1977; Т. 8: 72 – 126.
12. Чехов А.П. Леший: Комедия в 4-х действиях. А.П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Пьесы, 1889 – 1891*. Москва: Наука, 1978; Т. 12: 125 – 201.
13. Чехов А.П. Именины. А.П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Рассказы. Повести, 1888–1891*. Москва: Наука, 1977; Т. 7: 167 – 198.

References

1. Dubinina T.G. Turgenevskij kontekst p'esy A.P. Chehova «Ivanov». *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta*. 2021; № 2: 99 – 104.
2. Odinokov V.G. P'esa A.P. Chehova «Ivanov»: labirint hudozhestvennyh «sceplenij». *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2007; T. 6, № 2: 98 – 106.
3. Pochekutova Yu.A. P'esa «Ivanov» kak proobraz buduschih proizvedenij Chehova-dramaturga. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2011; № 6-2: 549 – 552.
4. 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.
5. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t. Moskva: Nauka, 1985; T. 21.
6. Chehov A.P. Ivanov: Komediya: v 4 dejstviyah i 5 kartinah. A.P. Chehov. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *P'esy, 1878 – 1888*. Moskva: Nauka, 1976; T. 11: 217 – 292.
7. Chehov A.P. Knyaginya. A.P. Chehov. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *Rasskazy. Povesti, 1888 – 1891*. Moskva: Nauka, 1977; T. 7: 236 – 247.
8. Chehov A.P. Step' (Istoriya odnoj poezdki). A.P. Chehov. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *Rasskazy. Povesti, 1888 – 1891*. Moskva: Nauka, 1977; T. 7: 13 – 104.
9. Chehov A.P. Gusev. A.P. Chehov. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *Rasskazy. Povesti, 1888 – 1891*. Moskva: Nauka, 1977; T. 7: 327 – 339.
10. Kataev V.B. Avtor v «Ostrove Sahaline» i v rasskaze «Gusev». *V tvorcheskoj laboratorii Chehova*. Moskva: Nauka, 1974: 245 – 252.
11. Chehov A.P. Palata № 6. A.P. Chehov. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *Rasskazy. Povesti, 1892 – 1894*. Moskva: Nauka, 1977; T. 8: 72 – 126.
12. Chehov A.P. Leshij: Komediya v 4-h dejstviyah. A.P. Chehov. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *P'esy, 1889 – 1891*. Moskva: Nauka, 1978; T. 12: 125 – 201.
13. Chehov A.P. Imeniny. A.P. Chehov. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *Rasskazy. Povesti, 1888-1891*. Moskva: Nauka, 1977; T. 7: 167 – 198.

Статья поступила в редакцию 09.02.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-377-380

Ren Xiaoxuan, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: paulina19950207@gmail.com*

"POEMS IN PROSE" BY IVAN TURGENEV AND "RAINING IN THE MOUNTAIN" BY XU DISHAN: AN UNNOTICED TRADITION. The article considers the last creation of the great Russian realist I.S. Turgenev – "Poems in Prose", taking into account their inherent impressionism. Such an approach helps to reveal the Turgenev tradition in the collection of poems in prose "Raining in the Mountain" by the Chinese writer Xu Dishan (1893–1941) created in the 1920s. It is shown how both writers strive to capture fleeting life impressions, emphasize the exact image of light and color, convey the subtlest nuances and fluctuations in the psychological and emotional state of the characters. It is proved that in both Turgenev and Xu Dishan women are not only the ideal embodiment of "beauty", "love", "goodness", "wisdom", but also "nature" itself. This will predetermine the style of depicting women by both writers: they are drawn, like the natural world, in an impressionistic manner.

Key words: **I.S. Turgenev, Poems in prose, Xu Dishan, Raining in the Mountain, tradition, poetics, style, impressionism, female images.**

Жэнь Сяосюань, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: paulina19950207@gmail.com*

«СТИХОТВОРЕНИЯ В ПРОЗЕ» И.С. ТУРГЕНЕВА И «БЛАГОДАТНЫЙ ДОЖДЬ В ПУСТЫННЫХ ГОРАХ» СЮЙ ДИШАНЯ: НЕЗАМЕЧЕННАЯ ТРАДИЦИЯ

Статья посвящена комплексному исследованию последнего создания великого русского реалиста И.С. Тургенева – «Стихотворения в прозе» с учетом присущей им импрессионистичности. Такой подход помогает выявить тургеневскую традицию в созданном в 1920-е годы сборнике стихотворений в прозе «Благодатный дождь в пустынных горах» китайского писателя Сюй Дишань (1893–1941). Демонстрируется, как оба писателя стремятся запечатлеть мимолетные жизненные впечатления, акцентировать точное изображение света и цвета, передать тончайшие нюансы и колебания психологического и эмоционального состояния персонажей. Доказывается, что и у Тургенева, и у Сюй Дишаня женщины представлены не только как идеальное воплощение красоты, любви, добра, мудрости, но и самой природы. Это предопределят стиль изображения женщин обоими писателями: они изображаются как природный мир в импрессионистической манере.

Ключевые слова: **И.С. Тургенев, «Стихотворения в прозе», Сюй Дишань, «Благодатный дождь в пустынных горах», традиция, поэтика, стиль, импрессионизм, женские образы.**

И.С. Тургенев (1818–1883), один из самых значимых русских писателей XIX века, больше известен как мастер реалистического искусства, тем не менее в его творчестве проявляются также черты символизма и импрессионизма. После смерти писателя его «Стихотворения в прозе» были переведены на китайский язык, что оказало глубокое влияние на формирование этого жанра в Китае и на творчество нескольких поколений китайских писателей, пишущих в жанре стихотворения в прозе. Импрессионистская эстетика Тургенева и его женские образы оставили заметный след в творчестве Сюй Дишаня (许地山, 1893–1941).

Актуальность исследования определяется необходимостью выявить значение тургеневской традиции для китайской литературы XX в. на примере рецепции его «Senilia», что позволяет получить более полное представление о культурных и литературных связях между Россией и Китаем.

Цель работы – проанализировать развитие и продолжение тургеневских традиций в стихотворениях в прозе китайского писателя XX века Сюй Дишаня.

Выдвинутая цель предопределила следующие задачи:

– проанализировать импрессионистичность лирического цикла Тургенева;

– изучить продолжение тургеневской традиции в сборнике Сюй Дишаня «Благодатный дождь в пустынных горах»;

– обосновать близость женских образов у Сюй Дишаня образам тургеневских персонажей в «Стихотворениях в прозе».

Импрессионистические описания природы и приемы изображения женщин в стихотворениях в прозе обоих писателей еще не изучались китайскими и российскими литературоведами, чем обусловлена научная новизна исследования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его материалов в дальнейшем научном исследовании проблемы литературных связей между Россией и Китаем.

С апреля 1922 года Сюй Дишань начал публиковать свои стихотворения в прозе под общим названием «Благодатный дождь в пустынных горах» («空山灵雨») в четвертом номере тринадцатого выпуска журнала «Ежемесячник прозы» («小说月报»). Целиком сборник, в который вошли 44 стихотворения в прозе, был опубликован в 1925 году. Сюй Дишаню не доводилось читать произведения Тургенева по-русски, равно как и переводить их, хотя он много работал как переводчик, переводя с немецкого, французского, японского и санскрита, тем не менее он был знаком с первыми переводчиками произведений Тургенева, такими как Цюй Цюбо (瞿秋白, 1899–1935) и Чжэн Чжэньдо (郑振铎, 1898–1958). В 1921 году вместе с ними Сюй Дишань создал первое литературное общество в истории современной китайской литературы – «Общество изучения литературы» («文学研究会»), которое знакомило читателей с произведениями Пушкина, Тургенева, Чехова, Мопассана и других. В журнале этого общества «Ежемесячник прозы» были опубликованы не только сборник Сюй Дишаня, но и переведенный Шэнь Синжэнем «Порог» Тургенева (через месяц, в пятом выпуске тринадцатого тома). В январе 1925 года Чжэн Чжэньдо перевел стихотворение «Воробей» и опубликовал его в первом выпуске шестнадцатого тома журнала. Сюй Дишань, один из основателей и редакторов журнала «Ежемесячник прозы», публиковавшего переводы произведений Тургенева, опосредованно находился под влиянием творчества русского классика. Исследований о Сюй Дишане вышло не так много не только в России, но и в Китае. Изучение его лирического цикла в основном ограничивается влиянием, которое оказали на его творчество Рабиндранат Тагор, буддийская философия и индийская литература, к примеру «Исследования Сюй Дишаня» («许地山研究集») под редакцией его жены Чжоу Сысун (周俟松), «Писатель Сюй Дишань» («作家许地山») и т.д. Лирический цикл «Благодатный дождь в пустынных горах» Сюй Дишаня, одного из основателей современной китайской литературы, почти неизвестен современным российским читателям и литературоведам. Самый ранний интерес к произведениям Сюй Дишаня относится к началу 60-х годов XX века. В 2010 году Л.А. Никольская перевела сборник стихотворений в прозе Сюй Дишаня, а также опубликовала первую и единственную в современном русском литературоведении монографию «Сюй Дишань: от импрессионизма к реализму».

83 лирические миниатюры, написанные в последние годы жизни Тургенева и объединенные общим замыслом автора, получили высокую оценку современников. С 90-х годов XIX века критики и литературоведы обращали внимание на отступление писателя в «Стихотворениях в прозе» от реализма, которому он следовал на протяжении всего своего творчества. Д.С. Мережковский называл Тургенева «великим русским художником-импрессионистом» [1, с. 46]; отмечал, что «ценность Тургенева-художника для литературы будущего <…> в создании импрессионистического стиля, который представляет собой художественное образование, не связанное с творчеством этого писателя в целом» [2, с. 177]. Поэт-символист М.А. Волошин также обращает внимание на импрессионизм в творчестве Тургенева. Волошин видит в нем черты «неореализма», который слагается из своеобразного сочетания трактовок импрессионистической поэтики и поэтики символа. Любовь Тургенева «к старым дворянским гнездам» [3, с. 67] он считает наиболее ценной чертой тургеневской поэтики, реализовавшейся благодаря тургеневскому импрессионизму. По мнению известного специалиста по творчеству Тургеневу Н.А. Куделько, Тургенев «стоял у истоков некоторых модернистских явлений, импрессионизма в частности» [4 с. 21]. Российские литературоведы всесторонне исследовали связь творчества Тургенева с импрессионизмом. С.П. Минина сравнивает творчество художника-импрессиониста К.А. Коровина с творчеством Тургенева, находя отраженное уже в «Записках охотника» увлечение Тургенева импрессионистами и импрессионизмом; И.С. Зильберштейн в своей книге «Репин и Тургенев» исследовал связь Тургенева с художником-реалистом Репиным и их отношение к современному французскому искусству; Н.А. Куделько обратилась в докторской диссертации к проблеме «Тургенев и импрессионизм», опубликовав одноименную статью; Н.Т. Пахсарьян изучила творческий диалог Тургенева с французским писателем Альфонсом Доде; поздний романтизм и импрессионизм в описании весенней Венеции в «Накануне» Тургенева вызвали интерес израильского литературоведа-слависта Е.Д. Толстой; М.Б. Феклин обратил внимание на импрессионистические повествовательные приемы Тургенева и их влияние на творчество английских писателей. Для того чтобы проанализировать импрессионистический колорит в творчестве Тургенева и Сюй Дишаня, необходимо кратко напомнить основные особенности импрессионизма.

«Импрессионизм (фр. impressionisme, от impression – впечатление) – художественное направление в искусстве, возникшее во Франции во второй половине XIX в. <...> Особое внимание художниками-импрессионистами уделялось взаимоотношениям предмета с окружением, исследованиям изменения цвета и тона объекта в изменяющейся среде» [5, с. 52–54]. Поскольку живописец-импрессионист подчеркивает роль света и цвета, литература, находящаяся под влиянием импрессионизма, также часто фиксирует взгляд на мимолетных настроениях, психологических нюансах в сиюминутной характеристике персонажей. Импрессионистская литература не преследует целью разработать сложные сюжеты, как это делает традиционная литература, она улавливает мгновенные впечатления, соединяет отдельные мгновения в одной точке и показывает малейшие изменения в психологическом настрое персонажей. Следовательно, ее повествовательная структура нарушает традиционную последовательность. Помимо этого, для импрессионистской литературы характерен отказ от традиционных исторических, религиозных тем, обращение к сценам повседневной жизни. При этом «импрессионизм может быть характерен для творчества писателей, связанных с разными литературными направлениями (реализмом, натурализмом, символизмом и др.)» [6, с. 336].

Импрессионизм в литературе, как мы уже упомянули выше, обычно сочетался с другими художественными методами, такими как реализм, натурализм и символизм. В европейской литературе элементы импрессионизма можно обнаружить и у писателей-натуралистов, к примеру, Э. и Ж. де Гонкуров, Э. Золя и Г. де Мопассана, с которыми Тургенев был знаком. Тургенев, проживший во Франции около 20 лет, участвовал с ними в литературных «обедах» и переводил их сочинения на русский язык. Благодаря Тургеневу русский читатель познакомился с творчеством Флобера, Золя, Мопассана. Импрессионистическая манера в творчестве писателей-натуралистов, безусловно, оказывала влияние на творчество Тургенева.

Импрессионистские черты миниатюр Тургенева, прежде всего, проявляются в использовании цвета. Подобно художникам, Тургенев умеет передавать через цвет впечатления от повседневной жизни. В миниатюре «Посещение» перед нами раскрывается чудесное майское утро, когда «заря еще не занималась, все было безмолвно» [7, с. 148]. Но в это тихое утро цветовая гамма текуча и изменчива. Тургенев улавливает и передает точными мазками тончайшие оттенки красок природы: от темных, ночных до светлых, утренних. «Темная ночь» «уже бледнела», «уже холодела». «Все было одноцветно… но чуялась близость пробуждения» [7, с. 148]. То есть цвета еще нет, но есть его предчувствие – и он возникает с появлением «крылатой маленькой женщины», которая вся была «серая, перламутрового цвета» [7, с. 148], и при этом внутренняя сторона ее крылышек «алела нежной алостью распускающейся розы» [7, с. 148]. Одноцветная ночь мгновенно оживает, становится волшебной, как и «огромные, черные, светлые глаза» [7, с. 148] маленькой женщины, незаметно переносит нас из мира реального в мир грез, к чему так располагает прекрасный утренний пейзаж. Для более детального описания разных цветов Тургенев использует не только эпитеты, но и огромное множество глаголов, что придает особую динамичность всей картине: «залитый пожаром зари» сад «горел и дымился» («Роза») [7, с. 145], «холодела темная ночь» («Посещение») [7, с. 148], золотой крест «горел огненной точкой» («Нимфы») [7, с. 159], «пестрела спелая рожь» («Голуби») [7, с. 163], «позеленел в лице» («Проклятие») [7, с. 174], лица «пылали» («Близнецы») [7, с. 175] и др.

Импрессионистская пейзажная живопись и традиционная китайская пейзажная живопись шань-шуй («山水画»; букв.: «горная вода»; жанр сложился в начале нашей эры, высочайший его расцвет пришелся на X–XIII века), которой свойственно обобщенное изображение природы, лишенное фотографической точности, обладают определенным сходством с точки зрения концепции и экспрессии. Когда китайские художники работают над картиной шань-шуй, они пытаются представить не изображение того, что видели в природе, а свою мгновенную субъективную эмоцию. Вот почему Китай начала XX века с такой готовностью принял западный импрессионизм как в живописи, так и в литературе.

В первые двадцать лет XX века импрессионизм процветал в Великобритании и Америке. В этот период в Америке появились поэты-имажисты (от англ. image – образ), которые, как и поэты-импрессионисты, проявляли сильный интерес к впечатлениям и ощущениям; к ним относятся, например, Эми Лоуэлл (1874–1925), Хильда Дулитл (1886–1961) и Джон Гулд Флетчер (1886–1950). Сюй Дишань, учившийся в этот период в Колумбийском университете, неизбежно испытывал их косвенное влияние. Импрессионистичность, проявленная в сборнике «Благодатный дождь в пустынных горах» Сюй Дишаня, была не только результатом влияния Тургенева, но и результатом взаимодействия китайской и западной культур.

Обратимся к стихотворению в прозе «Весенние поля и леса» («春的林野»), где Сюй Дишань изображает рассвет в весеннем лесу. Начиная с фразы «весенний свет поздно просачивается в объятья гор» [8, с. 38], писатель живописует свои впечатления и яркие краски природы с помощью солнечного света. Туман весеннего утра еще не рассеивается, легкие перистые облака окутывают далекие горы, лучи солнца не пробиваются сквозь облака и не ложатся на темную землю. Весенние «персики цветут», «тенистая полянка под утесом, берега горного ручья сплошь заросли папоротником» [8, с. 38]. Лес только что проснулся, и тонкие и туманные цветовые изменения в картине природы позволяют читателю почувствовать эту еще не рассеявшуюся утреннюю прохладу. Лес в миниатюре «Весенние поля и леса», как живопись импрессионистов, пестреет разными красками ранней весны: цветущий персик, «легкие перистые облака», «красные, желтые, синие, фиолетовые цветы», «зеленый ковер», «папоротник» и «растения

с листьями-хвостами феникса» [8, с. 38]. Солнечный свет увеличивает прозрачность картинки и делает цветовой контраст более очевидным. Природа в творчестве Сюй Дишаня не статична, а текуча и изменчива, как и у Тургенева. «Легкие перистые облака медленно плывут, перелетая от вершины к вершине», ветер сдувает цветы персика и колышет траву, «золотистые иволги выводят свои трели» [8, с. 38], безмолвный лес оживает и наполняется жизнью. Писатель наделяет природу человеческими характеристиками, облака замирают, «чтобы защитить цветы и травы на земле от палящего солнца» [8, с. 38]. Легкий ветерок несет голос иволги «в горы ко всем имеющим и не имеющим уши живым существам». «Легкие перистые облака медленно плывут, перелетая от вершины к вершине». От звуков цветы персика роняют розовые слезы, «мелкие цветочки и травы пьянеют» [8, с. 38]. Фокус изображения постепенно перемещается от дальнего объекта к ближнему, от далеких гор, «легких облаков» в небе, «золотистых иволг в лесу» до цветов, травы, горного ручья и детей, собирающих «опавшие лепестки цветов персика» [8, с. 38], увеличивая многослойность изображения. Голубое небо и белые облака, лучи солнца и «тенистая полянка под утесом» [8, с. 38] усиливают резкость изображения, контраст тени и света. Голоса детей нарушают тишину весеннего леса. Движение и неподвижность, свет и тень, свет и цвет переплетаются, что изображает переход леса от ночной тишины к яркому утру. Сюй Дишаню удалось запечатлеть текучие мгновения жизни, придать пейзажу звучность, своеобразную живость. В стихотворении «Горное эхо» («山响») разноцветные одеяния гор с течением времени из серо-белых превращаются в сине-зеленые, а из сине-зеленых – в кораллово-красные и золотисто-желтые. Круговорот четырех времен года неизбежно вызывает разные впечатления от одного и того же предмета. Сюй Дишань передает красоту природы и ее непрерывное движение с помощью всевозможных цветов и красок. Он замечает тончайшие оттенки цвета одного и того же предмета в разное время дня, светотени и их мимолетность в природе, именно это сближает его с импрессионизмом. В своих стихотворениях в прозе он часто использует сложные эпитеты для различения мелких деталей восприятия цветов: «темно-красный», «сине-зеленый», «серо-белый» и другие, что значительно обогащает цветовую палитру, способствует более точной передаче впечатлений.

Помимо визуализации словесного образа и цветового многообразия, в «Стихотворениях в прозе» Тургенева и сборнике «Благодатный дождь в пустынных горах» Сюй Дишаня мы видим синтез звукового, осязательного и обонятельного образов, а, как известно, импрессионизму как раз присуща синкретичная образность. В «Деревне» Тургенева передаются ощущения различных органов чувств (осязательное, слуховое, обонятельное и общесенсорное), преодолеваются границы восприятия, что делает пейзаж ярче и эмоциональнее. Обонятельные образы позволяет нам чувствовать так, будто мы сами находимся в деревне: «и дымком-то пахнет, и травой – и дегтем маленько – и маленько кожей», конопляники пускают «свой тяжелый, но приятный дух» [7, с. 125]. К обонятельному образу добавляется температурное осязательное ощущение: «воздух – молоко парное» [7, с. 125]. Звуковые образы придают изображению жизненность и выразительность: «жаворонки звенят, воркуют зобастые голуби, лошади фыркают и жуют» [7, с. 125]. А. Доде отмечал и высоко оценивал способность Тургенева к синестезии: «Тургенев наделен и обонянием и слухом. Двери между его чувствами открыты. Он воспринимает деревенские запахи, глубину неба, журчание вод и без предвзятости сторонника того или иного литературного направления отдается многообразной музыке своих ощущений» [9, с. 426–427]. Для создания импрессионистской картины Сюй Дишань также использует обонятельные и слуховые образы. В стихотворении «Весенние поля и леса» жаворонки и золотистые иволги выводят свои трели. С помощью олицетворений Сюй Дишань создает особую картину: легкий ветерок относит голоса жаворонков в горы; цветы персика «роняют» слезы-лепестки, которые «застывают» каплями на земле; травы «пьянеют» от звуков. Благодаря глаголам «ронять», «застывать» и «пьянеть» природа становится живой, наделенной характером и эмоциями. Синестетическое описание мотивировано обострившимися в тихом лесу чувствами. Небо и золотистые иволги, травы и цветы, палящее солнце и роса, голоса детей оживляют тихий весенний лес.

Писатели-импрессионисты часто проецируют на природу беспорядочные события в сознании персонажей, находящихся в разных временных и пространственных условиях. Описывая мгновение и мимолетное впечатление от него, отражают смену настроений героя, что нарушает традиционную структуру повествования. Строка И. Мятлева «как хороши, как свежи были розы...» в одноименном стихотворении Тургенева повторяется шесть раз в качестве лейтмотива, разделяя стихотворение на несколько частей и соединяя меняющиеся время и события. Светлые картины прошлого чередуются с изображением мрачного настоящего, что придает описанию особую экспрессию. Старик блуждает между настоящим и прошлым, между холодным внешним миром («морозная зимняя ночь», «мороз скрыпит и злится за стеною») и внутренним (прекрасные дни молодости, «летний вечер», «теплый воздух») [7, с. 168]. В тургеневском тексте очень важен свет. Писатель подробно описывает изменения светотени. «Летний вечер тихо тает и переходит в ночь», «в комнате все темней», «беглые тени колеблются» [7, с. 168]. Свет свечи проходит через всё стихотворение, связывает явь и воспоминания воедино. С помощью тончайших оттенков света и мимолетного впечатления Тургенев передает настроение момента, созвучное душевным переживаниям лирического героя. В начале стихотворения в темной комнате горит свеча, с нее начинается погружение старика в приятные воспоминания о прошлом. Свеча вот-вот догорит, в комнате все темнее – это переносит нас из счастливого прошлого в мир реальный. Наконец, «свеча меркнет и гаснет», в темной комнате только старик и его старый пес, который «жмется и вздрагивает» [7, с. 168], ему так же неуютно, как и лирическому герою. Импрессионизм Тургенева отображается не только в словесном использовании цвета и света, но и в структуре повествования, передающей тончайшие движения души в постоянно меняющихся времени и пространстве. Своим творчеством Тургенев, а вслед за ним и Сюй Дишань предвосхитили новое направление в литературе, связанное с передачей мимолетных впечатлений, тонких движений души, использованием цвета и света для выявления состояния героев, перестроением повествовательного времени и пространства.

Особое место во всем творчестве Тургенева занимают женские образы, как их творец, Тургенев является непревзойденным мастером. Любование женской красотой приводит его к созданию образов «идеальных девушек и женщин», каких «ни в России и нигде на земле не бывало» [1, с. 45]. По словам Д.С. Мережковского, «на этих женских видениях» Тургенев «отдыхает от пошлости и уродства живых, нефантастических людей» [1, с. 45]. Образы женщин, естественно, встречаются и в «Стихотворениях в прозе». Здесь они объединяют в себе целый ряд идеальных качеств, и самым важным из них, по мнению христиански ориентированного исследователя М.М. Дунаева, является готовность к «полному и безусловному самопожертвованию» [10, с. 234]. Девушка в «Пороге» готова терпеть душевные и физические страдания ради идеала, которому посвятила свою жизнь. В стихотворении «Памяти Ю.П. Вревской», посвященном женщине, в которую Тургенев был когда-то влюблен, молодая прекрасная героиня, принадлежавшая к аристократическому обществу, тяжело умирает от тифа «на грязи, на вонючей сырой соломе, под навесом ветхого сарая» [7, с. 146]. Даже в свой последний час она не дождалась слов благодарности за свой скорбный труд, она, аристократка, баронесса, оставившая беззаботную жизнь ради помощи раненым, ставшая сестрой милосердия в полевом госпитале во время Русско-турецкой войны. «Помогать нуждающимся в помощи… она не ведала другого счастия… не ведала – и не изведала. Всякое другое счастье прошло мимо» [7, с. 146]. В «Стихотворениях в прозе» женщины часто воплощают такие понятия, как «идеал», «справедливость», «красота», а также неодолимые, грозные «силы природы». Неслучайно сама Природа в одноименном стихотворении предстает у Тургенева в образе «величавой женщины в волнистой одежде зеленого цвета» [7, с. 164]; но она вовсе не добра и не милосердна, как этого хотелось бы лирическому герою, у нее «зычный», «железный» голос и «темные, грозные глаза», она одинаково заботится обо «всех тварях» и одинаково их «истребляет» [7, с. 164]. При этом важно обратить внимание на то, что в «Стихотворениях в прозе» женщины рисуются Тургеневым, как и природный мир, в импрессионистической манере. В стихотворении «Как хороши, как свежи были розы...» «чист и нежен облик юного лица» дорогой сердцу лирического героя девушки, ее задумчивые глаза «простодушно-вдохновенны», а губы «трогательно-невинны», она рисуется на фоне летней ночи, когда «в теплом воздухе пахнет резедой и липой», когда только-только должны появиться «первые звезды», как первая любовь в ее душе, в этой «еще ничем не взволнованной груди» [7, с. 167].

Преклонение перед женщиной – черта, сближающая Сюй Дишаня с Тургеневым. Он изображает женщин, находящихся в обычном для восточной культуры подчиненном положении, как воплощение нравственности и мудрости. Мало того, герои произведений Сюй Дишаня – в основном женщины. Женщины в цикле «Благодатный дождь в пустынных горах» Сюй Дишаня, как и в «Стихотворениях в прозе» Тургенева, рисуются на фоне природы. В «Дикой розе» («荼蘼») с помощью цветов розы в горах писатель изображает образ чистой, невинной и несчастной влюбленной девушки. Дикая роза – «не столько ароматный цветок» [8, с. 42], как роза садовая, сколько невзрачный кустарник с колючими ветками. Героиня миниатюры Ши Сун (师松), как дикая роза, – девушка обычная и непривлекательная. У нее никогда не было особых отношений с мужчинами, «ей никогда ничего не дарят мужчины» [8, с. 42]. Но в глубине ее души может подняться буря эмоций. Однажды мужчина, случайно сорвав розу, отдал ее ей. И «до вечера она не выпускала розу из рук» [8, с. 42]. Она приняла этот случайный знак внимания за «знак любви» [8, с. 43], и ей так страстно захотелось в это верить, что она даже съела цветок, не желая делить эту радость ни с кем и никогда с ней не разлучаться. Но обман чувств привел к тому, что девушка заболела. Сюй Дишань сравнивает здесь женщину и ее душу также с раковиной, а случайную любовь – с жемчугом. Раковина-беззубка «выделяет сок и взращивает маленькую крупицу», которая случайно в нее попадает и из которой рождается жемчуг [8, с. 42]. Прекрасная песчинка «случайно угодила в раковину любви» девушки Сун, которую «околдовала маленькая дикая роза» [8, с. 43]. За простым сюжетом здесь сокрыта буддийская истина: жизнь полна страданий, которые приносит любое сильное чувство, в том числе любовь. Как отмечает Л.А. Никольская, «каждое материальное и нематериальное явление несет в себя некоторую скрытую причину» [11, с. 51]. И порой достаточно малейшего внешнего воздействия для их возникновения. Женщины красивы, добры и умны, автор видит их святость, жизненную мудрость и благочестивый идеализм. У женщины понимание всей полноты жизни: ее цвета, звуки, вкус и аромат, подчинено закону Будды. В стихотворении «Аромат» («香») героиня говорит мужу: «Как только что-то полюбишь, к чему-то пристрастишься, аромат в твоих ощущениях утрачивает свою истинную приро-

ду» [8, с. 9]. Она подводит мужа к мысли о том, как важно сосредоточиться на истинной, внутренней красоте вещей. Пристрастие к какому-то определенному качеству, фиксированному ощущению (аромат) притупляет истинное восприятие красоты. В произведениях Сюй Дишаня образы мужчин отходят на второй план, а женщины выполняют функцию их духовных наставников. В «Желании» («愿») жена призывает мужа «создавать прохладу, а не наслаждаться ею» [8, с. 10]. В стихотворении «Прощание» («别话») Сюй Дишань говорит, что, «только поняв, как надо любить женщин, человек обретает мудрость» [8, с. 74]. Рисуя своих героинь, Сюй Дишань изображает не реальных, земных женщин, а воплощение святости, высоту человеческого духа. Восхищение Сюй Дишаня женщинами, с одной стороны, имеет глубокую связь с культом китайской богини Мацзу (妈祖), существующим на юге провинции Фуцзянь (福建), а с другой – соотносится с западной традицией, к которой, с его точки зрения, принадлежал и Тургенев.

В этой статье достигнута основная цель и решены соответствующие ей задачи. Из всего вышесказанного следует сделать вывод, что Тургенев, хотя и не был импрессионистом, открыл пути для литературного импрессионизма не только в России, но и в Китае. Проявление импрессионизма в творчестве Тургенева-реалиста позволило осознать, что импрессионизм и реализм вполне совместимы, открыло новое направление для развития реализма. Тургенева и Сюй Дишаня объединяет преклонение перед женской красотой, возвеличивание душевных качеств женщины, ее жертвенности, а также импрессионистические приемы изображения женщин в стихотворениях в прозе, наряду с импрессионистическими описаниями природы. Исследование продолжения тургеневской традиции в творчестве Сюй Дишаня представляется теоретически значимым для межкультурных исследований. Практическая значимость может заключаться в возможности использования материала в вузовском преподавании.

Перспективы дальнейших исследований циклов «Стихотворения в прозе» И.С. Тургенева и «Благодатный дождь в пустынных горах» Сюй Дишаня мы видим в более углубленном понимании стиля и поэтики обоих писателей, особенностей взаимодействия русской и китайской литератур.

Библиографический список

1. Мережковский Д.С. *О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы*. Санкт-Петербург: Типо-литография Б.М. Вольфа, 1893.
2. Мережковский Д.С. *Эстетика и критика*. Москва: Искусство; Харьков: СП «Фолио», 1994.
3. Волошин М.А. *Лики творчества*. Ленинград: Наука, 1988.
4. Куделько Н.А. Традиции И.С. *Тургенева в русской литературе XX в. Б.К. Зайцев, К.Г. Паустовский, Ю.П. Казаков*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2005.
5. Мосин И.Г. *Мировое искусство. Импрессионизм*. Москва: Кристалл, 2006.
6. История зарубежной литературы конца XIX – начала XX века. Москва: Издательство МГУ, 1978.
7. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений: в 30 т. *Стихотворения в прозе*. Москва, 1982; Т. 10.
8. Сюй Д. *Благодатный дождь в пустынных горах*. Перевод. Л.А. Никольской. Москва: КДУ, 2010.
9. Доде А. Собрание сочинений: в 7 т. *Бессмертный*. Москва; Т. 7.
10. Дунаев М.М. *Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII – XX вв*. Москва: Издательство Совета Русской Православной Церкви, 2002.
11. Никольская Л.А. *Сюй Дишань: от импрессионизма к реализму*. Москва: КДУ, 2010.

References

1. Merezhkovskij D.S. *O prichinah upadka i o novyh techeniyah sovremennoj russkoj literatury*. Sankt-Peterburg: Tipo-litografiya B.M. Vol'fa, 1893.
2. Merezhkovskij D.S. *`Estetika i kritika*. Moskva: Iskusstvo; Har'kov: SP «Folio», 1994.
3. Voloshin M.A. *Liki tvorchestva*. Leningrad: Nauka, 1988.
4. Kudel'ko N.A. Tradicii I.S. *Turgeneva v russkoj literature XX v. B.K. Zajcev, K.G. Paustovskij, Yu.P. Kazakov*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
5. Mosin I.G. *Mirovoe iskusstvo. Impressionizm*. Moskva: Kristall, 2006.
6. Istoriya zarubezhnoj literatury konca XIX – nachala XX veka. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1978.
7. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. *Stihotvoreniya v proze*. Moskva, 1982; T. 10.
8. Syuj D. *Blagodatnyj dozhd' v pustynnyh gorah*. Perevod. L.A. Nikol'skoj. Moskva: KDU, 2010.
9. Dode A. Sobranie sochinenij: v 7 t. *Bessmertnyj*. Moskva; T. 7.
10. Dunaev M.M. *Vera v gornile somnenij: Pravoslavie i russkaya literatura v XVII – XX vv*. Moskva: Izdatel'stvo Soveta Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi, 2002.
11. Nikol'skaya L.A. *Syuj Dishan': ot impressionizma k realizmu*. Moskva: KDU, 2010.

Статья поступила в редакцию 18.02.22

УДК 811.134.2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-380-382

Zaitseva E.S., *teacher, Department of Spanish Faculty of Translation and Interpretation, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia),*
E-mail: e.s.zaitseva.mglu@mail.ru

THE WAYS OF PRODUCING COMIC EFFECT IN HUMORISTIC COMMUNICATION (WITH REFERENCE TO THE SPANISH LANGUAGE). The article considers different ways of producing comic effect (CE) in humoristic communication, some of which imply the presence of double decoding mechanism (DDM). Thanks to this mechanism comparing two images CE is created. DDM can be observed in contexts where there is comparison, hyperbole or sarcasm. There are also different ways of creating CE that do not consider the DDM. These are invectives and anglicisms. Invectives are emotionally colored and socially marked items; their use draws the laughing reaction because of their taboo condition. Anglicisms represent alien units in the language that increase the expressiveness of the utterance. The article concludes that there is a range of different ways of producing comic effect and that it is essential to analyze those ways in other languages. The results of the research can be used in teaching of different disciplines and can also be applied in culture-linguistic research.

Key words: **humoristic communication, background knowledge, unit of the comic, double decoding mechanism, invective, anglicism, comic effect.**

Е.С. Зайцева*, преп., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва,*
E-mail: e.s.zaitseva.mglu@mail.ru

СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В ЮМОРИСТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются различные способы достижения комического эффекта (КЭ) в рамках юмористической коммуникации, некоторые из которых предполагают наличие механизма двойного декодирования (МДД). При помощи этого механизма в результате сопоставления двух образов происходит создание КЭ. МДД можно наблюдать при использовании таких приемов, как сравнение, гипербола или сарказм. Существуют и другие способы достижения КЭ, не предполагающие наличие МДД. К таким относятся инвективы и англицизмы. Инвективы – эмоционально окрашенные и социально маркированные единицы, провоцирующие смеховую реакцию в силу табуированности. Англицизмы являются инородными единицами в языке, использование которых увеличивает экспрессивность высказывания. Делается вывод о разнообразии средств достижения комического эффекта и необходимости их анализа и сопоставления с таковыми в других языках. Результаты исследования могут применяться в преподавании различных дисциплин, а также при проведении лингвокультурологических исследований.

Ключевые слова: **юмористическая коммуникация, фоновые знания, единица комизма, механизм двойного декодирования, инвектива, англицизм, комический эффект.**

В настоящее время одним из активно разрабатываемых направлений лингвистических исследований является дискурсивный анализ и прагматический аспект коммуникации. Анализ юмористического дискурса представляется актуальным в силу трех основных факторов:

– неугасающий интерес общества к различного рода комическим (развлекательным) жанрам, в том числе стендап-комедии;

– недостаточность описания механизмов распознавания комических элементов дискурса и достижения комического эффекта;

– весьма незначительное количество исследований юмористического аспекта коммуникации на материале испанского языка.

Материалом исследования послужили аудиовизуальные тексты, в частности записи выступлений испанских стендап-комиков. В статье рассматривается исключительно вербальный компонент данного вида коммуникации. О комическом характере того или иного высказывания позволяет судить запись смеха, которой сопровождаются определенные слова и фразы комиков. Выбор материала обоснован, с одной стороны, растущим интересом к аудиовизуальным текстам как объектам лингвистических и междисциплинарных исследований, с другой – возможностью расширить границы основных лингвистических теорий юмора, которые были сформулированы на основе анализа письменных форм юмора более полувека назад.

Целью статьи является уточнение и конкретизация описания способов создания комического эффекта (КЭ) в юмористической коммуникации. Для достижения поставленной цели автор ставит перед собой следующие задачи: провести структурный анализ юмористических высказываний, вычленить и описать единицы комизма, смоделировать механизм достижения КЭ. Под единицей комизма (ЕК) мы понимаем минимальную смысловую единицу текста (слово или словосочетание), которая непосредственно задействована в создании КЭ высказывания. В качестве ЕК могут выступать реалии, аллюзии, имена собственные, названия и др.

Научная новизна статьи заключается в конкретизированном подходе к описанию механизмов достижения КЭ и попытке их дифференциации. Также немаловажным представляется тот факт, что испанский юмористический дискурс практически не изучен и являет собой интересный объект лингвопрагматических исследований.

В статье были сформулированы теоретически значимые положения о наличии МДД в определенной категории юмористических высказываний, а также о способности специфических лексических категорий функционировать в качестве приемов достижения КЭ в рамках юмористической коммуникации.

Практическая ценность исследования видится в возможности применения материалов и результатов исследования в преподавании таких дисциплин, как межкультурная коммуникация, лингвострановедение, перевод, а также для проведения лингвокультурологических исследований на материале испанского языка и сравнительных исследований на материале других языков.

Во второй половине XX века значительный вклад в освещение темы юмора и юмористической коммуникации внесли В. Раскин, С. Аттардо, А. Кёстлер, Дж. Милнер, Дж. Манетти [1]. В основу большинства сформулированных теорий юмора положен один и тот же базовый принцип, который фигурирует под разными названиями: обман ожиданий, несоответствие, столкновение пространств и др. Материалом исследований лингвистов служили в основном письменные юмористические тексты типов «шутка» или «анекдот».

В предыдущих работах автора было установлено, что существуют универсальные приемы, которые потенциально могут использоваться на базе любого языка, так как не требуют наличия специфических фоновых знаний (ФЗ) [2]. Дальнейший анализ позволил выявить некую общую закономерность как в универсальных, так и культурно обусловленных приемах достижения КЭ. Закономерность состоит в том, что ЕК вне зависимости от своей универсальности или специфичности участвуют в работе механизма двойного декодирования (МДД), который является ключевым для понимания юмористических высказываний. Рассмотрим принцип его работы:

Функционирование МДД происходит в 3 этапа:

1) получение вербального сообщения;

2) активизация ФЗ, запускаемая ЕК, содержащимися в сообщении;

3) наложение ФЗ на полученное сообщение с последующим образованием КЭ.

Таким образом, МДД может быть представлен в виде следующей схемы:

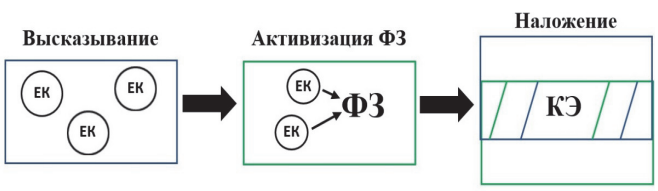


Рис. 1. Механизм двойного декодирования

На примере отрывка из стендап-монолога рассмотрим действие описанного механизма:

¿Y por qué dábamos tanta credibilidad a esta gente? Los mayas, pero si los exterminaron, hombre, no serían tan buenos prediciendo el futuro si no, no vieron el suyo (Dani Mateo. El Club de la Comedia. URL: https://www.youtube.com/watch?v=QZWRhKqBA1I).

В представленном отрывке выделенные лексемы являются ЕК – они запускают процесс активизации ФЗ реципиента. В обозначенном контексте требуемые для успеха коммуникации ФЗ в самом обобщенном виде можно представить следующим образом: майя – древний народ, предсказавший конец света. После активизации следует третий этап – сопоставление ФЗ с поступившей на первом этапе информацией.

Следует отметить, что наличие МДД определяется типом используемых средств достижения КЭ. Основным условием является создание двух содержательных планов, при взаимном наложении которых достигается КЭ. Таким образом, МДД запускается при использовании говорящим сравнения, гиперболы, иронии. Рассмотрим примеры использования этих приемов:

Сравнение

No podemos estar sin defensor del pueblo, esto es así, estamos expuestos a crímenes, abusos, a cosas... <...> ¿Ahora a quién llamas? Hay que buscar a otro ya, el defensor del pueblo es el 1004 de la sociedad, es el Actimel del pueblo (Andreu Buenafuente. LATE MOTIV. URL: https://www.youtube.com/watch?v=X5Rk0x8C7A4&list=RDXRdzI9QU8GU&index=7 (Ana Morgade. El Club de la Comedia. URL: https://www.youtube.com/watch?v=8y2eCINFMWA).

Сравнение предполагает наличие двух содержательных планов, которые должны быть сопоставлены в рамках юмористической коммуникации, с целью достижения КЭ. В рассматриваемом примере комик формулирует два сравнения, в которых первый элемент является общим:

el defensor del pueblo = 1004

el defensor del pueblo = Actimel

Все элементы, инициирующие создание соответствующих образов, выражаются лексически. Достижение КЭ высказывания происходит также в связи с логической несопоставимостью сравниваемых объектов, поскольку столь серьезная должность, как уполномоченный по правам человека, сравнивается со службой поддержки телеканала развлекательной направленности, а также с кисломолочным напитком.

Гипербола:

Son esos bares con mesas que son de aglomerado. <...> Ese, que entrabas y decías: "¿Pero esto es un bar o es un aula?". Porque estaba todo así en pupitrazos, ¿sabéis? Todas estaban inclinadas, no había ni una recta (Ana Morgade. El Club de la Comedia. URL: https://www.youtube.com/watch?v=8y2eCINFMWA).

Данный прием также предполагает сопоставление двух содержательных планов, однако в отличие от сравнения в гиперболе лексическое выражение получает лишь один из двух сопоставляемых образов – второй в высказывании не вербализован, он формируется на основе имеющихся у реципиента ФЗ. В общем виде при использовании гиперболы нам всегда представляются два сопоставляемых объекта: преувеличенный, как правило, нереальный, создаваемый автором высказывания, и реальный, соответствующий сложившимся представлениям получателя сообщения об описываемом объекте.

Ирония:

No estamos preparados para el fin del mundo, no estamos, no estamos praparados, ¿no? De repente viene un meteorito a toda hostia hacia la Tierra, y todos estamos pendientes, a ver qué pasa, una bola de fuego enorme. Toda la Tierra mirando hacia arriba, seguro que hay algún listo que dice: "Pide un deseo" (Jaime Pastor. Comedy Central. URL: https://www.youtube.com/watch?v=rGepTuTeqbw&list=RDCMUCgQmxYfWVp_x7gFSZOpRWVw&index=17).

В третьем случае также вербализован только один содержательный план – второй только подразумевается. Поскольку прием иронии предполагает отрицание, в котором буквальный смысл высказывания является противоположным подразумеваемому [3, стб. 315], КЭ создается в результате сопоставления эксплицитного высказывания с его имплицитным смыслом.

Таким образом, в рассмотренных примерах наблюдается МДД. Существуют, однако, такие приемы создания КЭ, которые не предполагают наличия описанного механизма, то есть создания двух содержательных планов. Эти приемы представляют собой эмоционально окрашенные и социально маркированные лексемы, использование которых в рамках юмористической коммуникации способствует созданию или усилению КЭ. В ходе исследования установлено, что к ним относятся инвектива и англицизмы.

Как указывают Волошин и Политова, «инвектива – это средство передачи эмоций и снятия психологического напряжения» [4, с. 89]. Понятие инвективной лексики довольно широко и включает в себя, в том числе, обсценную и даже табуированную лексику, поскольку последняя категория представляет собой "the lexicon of offensive emotional language" [5, с. 153]. Табуированные выражения, в свою очередь, включают оскорбления, которые также довольно частотны в контексте юмористической коммуникации:

Sé que parezco muy buena gente, sé que parezco hasta bobo según algunos familiares directos que tengo (Dani Mateo. El Club de la Comedia. URL: https://www.youtube.com/watch?v=9cod_ggcFko).

В своей работе, посвященной исследованию оскорбления с точки зрения прагматики, Колин Родеа дает следующее определение оскорбления: "El insulto

es una acción social verbal y/o no verbal, sancionada como ofensiva" [6, с. 432]. Действительно, в определенных коммуникативных ситуациях оскорбление несет негативную оценку; тем не менее в юмористическом дискурсе при употреблении говорящим инвективы по отношению к самому себе она не только не оскорбительна, но, как мы наблюдаем в ситуации стендап-выступлений, даже забавна.

Обсценная лексика также крайне часто используется в стендап-выступлениях:

¿Habéis visto el gesto de mierda del soberbio? "Hostia, tío, ¿a un chino? Mejor vamos a un asiático" (Agustín Jiménez. El Club de la Comedia. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ta2uTD4cq6U).

Как пишет В. И. Карасик, «стремление использовать предельно сниженную речь часто объясняется желанием установить отношения солидарности между говорящим и адресатом» [7, с. 268]. Такие отношения необходимы для обеспечения успеха юмористической коммуникации. Поскольку основной целью коммуникантов является смеховая реакция, они нередко прибегают даже к использованию табуированной лексики как мощному средству воздействия на собеседника на эмоционально-психологическом уровне. Жельвис В.И. в своей работе указывал на прямую зависимость между нарушением или «взламыванием» табу и последующей реакцией [8, с. 23].

Вторым односложным элементом, позволяющим добиться создания КЭ в испанском юмористическом дискурсе, являются англицизмы. Сан Висенте Сантьяго отмечает, что на рубеже XIX и XX столетий наблюдалось активное употребление англицизмов как в устной, так и в письменной речи. По словам автора, использование англицизмов в речи воспринимается коммуникантами как атрибут современного образа жизни и даже в некоторой степени интеллектуальной состоятельности индивида [9]. Тема активного использования англицизмов к месту и не к месту поднимается и в контексте стендап-выступления и, как показало исследование, также приводит к созданию КЭ:

Pero, nada, nada, a ver si me puedes traer un vasing de cervezate, ¿sabes? Corporated, si puede ser, que tengo un access de calorate, que me está elevating el attack de mala hostia, que como saque la manager a paseo me quedo solidare (Ana Morgade. El Club de la Comedia. URL: https://www.youtube.com/watch?v=N-NdyyHc_Gk).

Выделенные элементы представляют англицизмы-окказионализмы, местами образующие гибридные испано-английские выражения. Данные лексемы воспринимаются носителями как инородные элементы в языке, значение которых в некоторых случаях может быть непонятным. Столь нарочитое использование английских слов и выражений комиком призвано изобличить экспансивный характер заимствований из английского языка, на который указывает Сан Висенте Сантьяго, и который идентифицируют и сами носители испанского языка.

В завершение можно заключить, что приемы создания КЭ неоднородны и имеют различные характеристики. В основе одной категории лежит функционирование МДД, которое предполагает сопоставление двух содержательных планов; другие приемы однородны, они несут в себе экспрессию и определенную маркированность, что является непосредственным сигналом для реципиента и вызывает его эмоциональную реакцию без необходимости запуска дополнительных когнитивных механизмов.

Поставленные задачи в ходе исследования были выполнены частично. Для достижения сформулированной цели требуется дальнейшее выявление и описание ЕК. Новизна исследования выражается в попытке совмещения когнитивного и прагматического подходов при анализе юмористического дискурса. Полученные результаты могут послужить материалом для дальнейших исследований юмористического дискурса с учетом невербального компонента коммуникации.

Библиографический список

1. Attardo S. Linguistic Theories of Humor. *Humor Research*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1994.
2. Зайцева Е.С. Приемы создания комического эффекта в стендап-шоу и особенности их перевода с испанского языка на русский язык. *Иностранные языки в высшей школе*. 2020; № 4 (55): 46 – 55.
3. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Институт научной информации по общественным наукам РАН. Москва: НПК «Интелвак», 2001.
4. Волошин Ю.К., Политова Е.А. Семиотика и обсценная лексика. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2018; № 4 (32). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-i-obstsennaya-leksika
5. Jay T. The Utility and Ubiquity of Taboo Words. *Perspective on Psychological Science*. 1999; Vol. 4, № 2: 110 – 147.
6. Colín Rodea M. El Insulto: estudio prágmático-textual y representación lexicográfica. *Tesis Doctoral*. Barcelona, 2003. Available at: https://www.tdx.cat/handle/10803/7493#page=1
7. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва: Перемена, 1992.
8. Жельвис В.И. *Поле брани: Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира.* Москва: Ладомир, 2001.
9. San Vicente Santiago F. *La lengua de los nuevos españoles*. Libros Pórtico, Zaragoza, 2001.

References

1. Attardo S. Linguistic Theories of Humor. *Humor Research*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1994.
2. Zajceva E.S. Priemy sozdaniya komicheskogo `effekta v stendap-shou i osobennosti ih perevoda s ispanskogo yazyka na russkij yazyk. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2020; № 4 (55): 46 – 55.
3. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij*. Institut nauchnoj informacii po obschestvennym naukam RAN. Moskva: NPK «Intelvak», 2001.
4. Voloshin Yu.K., Politova E.A. Semiotika i obscennaya leksika. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2018; № 4 (32). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-i-obstsennaya-leksika
5. Jau T. The Utility and Ubiquity of Taboo Words. *Rerspective on Psushologisal Ssiense*. 1999; Vol. 4, № 2: 110 – 147.
6. Colín Rodea M. El Insulto: estudio prágmático-textual y representación lexicográfica. *Tesis Doctoral*. Barcelona, 2003. Available at: https://www.tdx.cat/handle/10803/7493#page=1
7. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva: Peremena, 1992.
8. Zhel'vis V.I. *Pole brani: Skvernoslovie kak social'naya problema v yazykah i kul'turah mira.* Moskva: Ladomir, 2001.
9. San Vicente Santiago F. *La lengua de los nuevos españoles*. Libros Pórtico, Zaragoza, 2001.

Статья поступила в редакцию 02.02.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-382-384

Ignashina Z.N., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation, Department of English Language and Professional Communications, (Moscow, Russia), E-mail: znignashina@fa.ru*

THE NOTION OF INTERACTION AS THE KEY COMPONENT OF SECOND LANGUAGE TEACHING. The article considers the category of interaction as one of the fundamental aspects of human activity, including learning, describes the types of interaction that we can observe in the classroom, the features of effective pedagogical interaction that allows us to achieve the required results, examines the role of interactive learning and the basic principles of interactive learning and teaching. A comprehensive understanding of the concept of interaction is a necessary criterion for the effective organization of the teaching of foreign languages in an audience of any professional orientation, the development of a learning strategy, and the appropriate selection of material used in the classroom. Constructive pedagogical interaction seems to be a rather complicated aspect due to its affective nature: it requires serious and delicate handling. A competent understanding of the concept of interaction allows effective application of various types of group activities, such as a role-playing game, simulation, project, case study, etc.

Key words: **foreign language teaching, interaction, interactive learning, group work.**

З.Н. Игнашина*, ст. преп., Финансовый университет при правительстве РФ, Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, г. Москва, E-mail: znignashina@fa.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается категория взаимодействия как один из фундаментальных аспектов человеческой деятельности, включающий обучение, дается описания типов взаимодействия, которые мы можем наблюдать в рамках занятия, особенности эффективного педагогического взаимодействия, позволяющего достичь требуемых результатов, рассматривается роль интерактивного обучения и основные принципы интерактивного обучения. Комплексное

понимание понятия взаимодействия является необходимым критерием для эффективной организации преподавания иностранных языков в аудитории любой профессиональной направленности, разработки стратегии обучения, соответствующего отбора материала, применяемого в аудитории. Конструктивное педагогическое взаимодействие представляется достаточно сложным аспектом в силу своей аффективной природы: он требует серьезного и деликатного обращения. Грамотное понимание понятия «взаимодействие» позволяет эффективно применять различные виды групповой активности, такие как ролевая игра, симуляция, проект, кейс и т.д.

Ключевые слова: **обучение ИЯ, взаимодействие, интерактивное обучение, групповая работа.**

Взаимодействие – одна из фундаментальных философских категорий, рассматриваемая в работах ведущих отечественных и зарубежных ученых, таких как, к примеру, С. Каган [1, с. 319], А.Н. Леонтьев [2, с. 304] и др. Данная категория универсальна и объективна, так как связи между явлениями существуют независимо от нашего восприятия, и почти все явления можно объяснить, опираясь на их взаимодействие. К примеру, А.Н. Леонтьев указывает, что познание определенного предмета или явления возможно лишь при его взаимодействии с другими предметами или явлениями, в движении [2, с. 45]. В рамках живой природы и человеческого взаимодействия, в частности, мы приписываем активную роль обеим сторонам, хотя она проявляется в разной степени. Что касается агента (или субъекта действия), то активность может быть исходной или реактивной. Категория «субъект» приобретает решающее значение для социального взаимодействия. Было бы ошибкой отождествлять инициирующего агента с субъектом, а реагирующего – с объектом. Однако оба они активны и поэтому могут рассматриваться как субъекты или агенты взаимодействия.

Как отмечает А.П. Панфилова, понятие взаимодействия включает внутриличностное (различные компоненты личности соприкасаются друг с другом) и межличностное («Я» соприкасается с другими людьми) общение [3, с. 23]. Взаимодействие также можно подразделить на внутреннее (взаимопонимание) и внешнее (работа в команде, обмен взглядами или жестами). Однако, помимо обмена информацией и командной работы, понятие взаимодействия предполагает планирование групповых действий, направленных на достижение общей цели для взаимной выгоды. Между тем представление о командной работе может быть приспособлено к представлению о партнерах, что составляет основу совместной деятельности.

Целью исследования является анализ концепции взаимодействия как ключевого вопроса современной дидактики, лежащего в основе понимания понятия успешности обучения, для чего были рассмотрены характер, условия и основные характеристики взаимодействия в рамках различных направлений, особенности командной работы и условия ее успешного осуществления. Актуальность его объясняется тем, что, несмотря на то, что данный аспект рассматривался и рассматривается отечественными и зарубежными учеными, он не теряет своей новизны, заключающейся в его важности для разработки таких актуальных направлений, как постметодологическая дидактика, дидактика CLIL, теория эмоционального интеллекта. Научная новизна работы состоит в рассмотрении и описании характеров компонентов взаимодействия в рамках осуществления учебной деятельности, описании основных типов взаимодействия и их характеристике. Практическая значимость рассматриваемого вопроса заключается в возможностях применения в рамках работы с аудиторией различной профессиональной направленности, различных возрастов, преследующей различные цели обучения.

Взаимодействие – это преднамеренный контакт учителя и ученика (краткосрочный или длительный), влияющий на их поведение, действия и отношение. Оно идет по нескольким направлениям: взаимодействие учитель – учитель, взаимодействие учитель – ученик, взаимодействие ученик – ученик, взаимодействие учитель – родитель и т.д. Педагогическое взаимодействие приводит к количественным и качественным изменениям в учебно-воспитательном процессе, педагогический фон взаимодействия складывается из качественных и количественных изменений в учебно-воспитательном процессе, групповой и индивидуальной деятельности. Опираясь на идеи отечественных и западных ученых, можно выделить следующие отличительные типы взаимодействия в классе:

1) деструктивный;

2) ограничительный;

3) поддерживающий;

4) конструктивный.

Конструктивное педагогическое взаимодействие представляется достаточно сложным аспектом в силу своей аффективной природы: он требует серьезного и деликатного обращения. В связи с этим нельзя не коснуться значения языка как средства, с помощью которого учителя обучают, а учащиеся демонстрируют свои знания. Таким образом, как утверждает К.Е. Джонсон, «если учителя понимают, как динамика общения в классе влияет на восприятие учащимися происходящего в классе и участие в нем, они могут лучше отслеживать и корректировать модели общения в классе, чтобы создать среду, способствующую максимальному усвоению материала» [4, с. 3].

Исследователи перечисляют следующие существенные условия осуществления групповой деятельности: распределение, объединение, согласование и управление личными целями, мотивами, действиями и их результатами, т.е. всеми структурными компонентами любой деятельности. Условно принято различать две взаимосвязанные тенденции в ходе групповой работы: во-первых, групповая деятельность, направленная на предмет; во-вторых, групповое взаимодействие, стимулируемое отношениями, учитель – ученик и ученик – ученик.

Основными чертами командной работы являются:

1) общая цель;

2) мотивация;

3) функциональное разделение и распределение задач между участниками;

4) интеграция и координация отдельных задач в рамках общей деятельности;

5) управление деятельностью и учащимися; автономность;

6) общие результаты деятельности;

7) общность места;

8) одновременность действия.

Что касается структуры командной работы, то она видится следующим образом:

1. Индивидуальные задания можно рассматривать как центральный элемент любой групповой деятельности, ее структурный элемент. Таким образом, отношения «индивидуальная работа – групповая работа» могут быть отождествлены с отношениями «часть – целое». Следовательно, индивидуальная работа никоим образом не изолирована от групповой работы.

2. Групповая работа не может быть приравнена к общей индивидуальной работе, так как первая составляет большее единство, чем вторая.

3. Включение индивидуальных задач в структуру коллективной работы вносит существенные коррективы в процесс индивидуальной работы за счет его качественных изменений в рамках групповой деятельности. Индивидуальная работа вместе с тем сохраняет свой целостный и автономный характер, способствует личностному развитию учащихся.

Несмотря на тесную взаимосвязь групповой и индивидуальной работы, первая обладает взаимодействием как своеобразной отличительной чертой. Взаимодействие же можно было бы предполагать для управления отдельными задачами, но оно не входит в его структуру и не затрагивает его основ. Взаимодействие в этом случае рассматривается как «дополнение» к деятельности, сводится к общению между людьми и никоим образом не направлено на выполнение задачи.

Концепция педагогического взаимодействия заложила основу интерактивного подхода к обучению.

Современная педагогика трактует термин «подход» как совокупность руководящих положений (принципов, постулатов), определяющих стратегии обучения [5, с. 176]. Поскольку концепция интерактивного подхода к обучению еще только формируется и уточняется в педагогической науке, мы суммировали основные определения, данные российскими и зарубежными методистами в XXI веке:

Обучение, основанное на непосредственном взаимодействии студентов с учебной средой (реальность, в которой участники находят область для освоения собственного опыта; опыт студентов считается центральным источником знаний (Кларин, 2000).

Обучение на основе психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий [6].

Обучение, основанное на взаимодействии учащегося с учебной средой, учебной средой, выступающей в качестве области усвоенного опыта.

Обучение с помощью медиа, из которого вытекают принципы педагогического дизайна, такие как управляемая деятельность, рефлексия, обратная связь, контроль и предварительное обучение [7].

Процесс, включающий некоторую форму взаимодействия с использованием цифровых технологий между преподавателем и учащимся; требует доступа к содержанию, задачам и проблемам по крайней мере одного человека (учащегося) с использованием цифровых технологий, например, компьютера с доступом в Интернет [8].

Обучение понимается как совместный процесс, где знания получаются в совместной деятельности посредством диалога и полилога ученик – ученик и учитель – ученик [9, с. 39].

Создание среды образовательного общения, для которой характерны открытость, взаимодействие его участников, равенство их аргументов, накопление совместных знаний, возможность взаимной оценки и контроля [10, с. 38–42].

Подход, который побуждает учащихся взаимодействовать друг с другом и с предметом, быть частью происходящего, а не сидеть за партами, как пассивные губки, готовые впитать материал.

Любая школьная работа или академический план, в которых используются компьютерные технологии для выделения или преподавания определенного материала [11].

Из множества приведенных выше определений видно, что интерактивное обучение включает в себя ряд методов, начиная от уроков, требующих разговорных навыков, и заканчивая обширными учебными единицами, основанными на проектах. Однако развитие интерактивного подхода вызывает необходимость проследить его основные принципы, исходя из понимания этого термина разными учеными. Поэтому мы предлагаем следующие постулаты интерактивного обучения:

1. Исконная ценность взаимодействия и общения как цель и результат обучения.

Общение – главное условие развития личности в любой сфере. Более того, навыки говорения не являются самоцелью, так как большинство методистов подчеркивают приоритет «погружения» в другую культуру и, таким образом, воспитания толерантности и такта – целей, которые должны быть достигнуты через взаимодействие и общение.

2. Равновесие между взаимодействием и общением как взаимозаменяемыми целями и средствами обучения.

Восприятие общения и взаимодействия исключительно как средства достижения дидактических целей и содействия познавательному развитию сводит на нет ту основу, которая опосредует обучение и познание, т.е. ценности учащихся, социальные и личностные смыслы, эмоции и чувства [12, с. 51]. Создание условий для овладения навыками взаимодействия и общения облегчает процесс обучения и обогащает потенциал его развития и образования.

3. Интегративный подход к взаимодействию и общению как основа единства образования и воспитания, способствующий социализации и творчеству учащихся.

Единство воспитания и образования необходимо для полноценного учебно-воспитательного процесса, который, помимо приобретения знаний, предполагает аффективное отношение к языку и культуре. Формирующая часть обучения также включает в себя социализацию (т.е. знание социальных норм и поведения, развитие определенных качеств, способствующих интеграции и реальному общению). Этого можно достичь посредством общения в классе, которое представляет собой модель социального взаимодействия. Педагогическое взаимодействие, будь то общение в рамках урока или вне его, тем самым способствует социальной интеграции [13, с. 16–20].

Помимо нормативной направленности (усвоение коммуникативных норм и языковых формул), в педагогическом взаимодействии присутствует творческая направленность, предполагающая создание в процессе общения речевых единиц с учетом коммуникативных намерений партнера. Однако нормативная тенденция содержит в себе творческий компонент, т.е. личное отношение к определенной норме, ее осмысление и включение в свой индивидуальный опыт.

Общение как таковое во многом может быть связано с творчеством: оно охватывает целый ряд нестандартных непредсказуемых ситуаций, требующих немедленного принятия реальных решений. Следовательно, творчество в языковом классе является важным компонентом интерактивного обучения, особенно с точки зрения позитивной атмосферы и повышения мотивации. Помимо этого, групповые задания привлекают своей новизной, уникальностью и «внешней привлекательностью», тем самым поощряя личную вовлеченность и искренние эмоциональные взаимоотношения между участниками, а не формальный подход к выполнению задания.

4. Ролевая игра, симуляция, проект и кейс как основные способы обучения общению и взаимодействию.

Активное обучение, кроме его технической стороны, предполагает субъектную деятельность, т.е. творческий подход к заданию, раскрывающий личность учащегося. Реальная практика показывает, что взаимодействие возможно только при интенсивном обмене идеями, информацией, подходами к выполнению заданий и т.д. Таким образом, именно содержание общения повышает уровень взаимодействия и мотивирует учащихся к осуществлению деятельности. Однако техникам взаимодействия необходимо обучать, так как они включают в себя ряд сложных операций. К ним относятся следующие виды деятельности:

- анализ своих действий и подход другого человека к выполнению задачи;
- сравнение различных подходов;
- сопоставление подходов с целью и ожидаемыми результатами;
- выбор подходящих средств для выполнения задачи;
- баланс способностей каждого члена команды;
- раздаточные материалы;
- постановка подцелей;
- оценка результатов и др.

По мере усвоения этих навыков учениками учитель отходит на второй план, ограничивая деятельность учащихся задачей и указанием срока ее выполнения.

Понимание характера и траектории взаимодействия в аудитории как ключевого, теоретически и практически значимого компонента обучения существенно обогащает манеру подачи и донесения материала, обеспечивает взаимопонимание в рамках дихотомии преподаватель – ученик, ученик – ученик, преподаватель – аудитория. Поиск действенных методов обучения остается актуальной задачей современной лингводидактики. Результаты нашей работы позволяют утверждать, что такие методы, как групповая работа с глоссариями (например, в программе SmartCat), использование образовательных онлайн-курсов (Coursera, FutureLearn, Khan Academy и др.) и TED-talks, а также использование специализированных интерактивных приложений (Kahoot, Quizlet, Mentimeter и др.), будучи универсальными и легко интегрируемыми в любую образовательную программу, успешно развивают все уровни языковых компетенций, в особенности при применении в системе обучения CLIL. Перспективой дальнейших исследований может стать разработка методов современного пост-методологического подхода, основанного на разработках теории взаимодействия.

Библиографический список

1. Каган М.С. *Мир общения: проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат, 1988.
2. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
3. Панфилова А.П. *Психология общения*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
4. Johnson K.E. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1995.
5. Андреева Г.М. Психология социального познания: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2000.
6. Бадмаев Б.Ц. *Методика преподавания психологии*: учебное пособие. Москва: Владос, 2001.
7. Moreno R., Mayer R. Interactive Multimodal Learning Environments. *Educational Psychology Review*. 2007: № 19 (2): 309 – 326.
8. Reeves T.C. Interactive Learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA: Springer, 2012.
9. Коротаева Е.В. *Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Екатеринбург, 2000.
10. Усатова И.Ю. Реализация компетентностного подхода в обучении английскому языку студентов неязыковых направлений подготовки с помощью интерактивных технологий. *Карельский научный журнал*. 2007; Т. 6, №1 (18): 38 – 42.
11. Beam J. What is Interactive Learning? *Wisegeek*. 2020; 12 июля. Available at: https://www.wisegeek.com/what-is-interactive-learning.htm
12. Ляудис В.Я. *Методика преподавания психологии*. Москва: Издательство УРАО, 2000.
13. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). *Педагогика и логика*. Москва: Касталь, 1992.

References

1. Kagan M.S. *Mir obscheniya: problema mezhsub`ektnyh otnoshenij*. Moskva: Politizdat, 1988.
2. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
3. Panfilova A.P. *Psihologiya obscheniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
4. Johnson K.E. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1995.
5. Andreeva G.M. Psihologiya social'nogo poznaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Aspekt Press, 2000.
6. Badmaev B.C. *Metodika prepodavaniya psihologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Vlados, 2001.
7. Moreno R., Mayer R. Interactive Multimodal Learning Environments. *Educational Psychology Review*. 2007: № 19 (2): 309 – 326.
8. Reeves T.C. Interactive Learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA: Springer, 2012.
9. Korotaeva E.V. *Pedagogika vzaimodejstvij v sovremennom obrazovatel'nom processe*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2000.
10. Usatova I.Yu. Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v obuchenii anglijskomu yazyku studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki s pomosch'yu interaktivnyh tehnologij. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2007; T. 6, №1 (18): 38 – 42.
11. Beam J. What is Interactive Learning? *Wisegeek*. 2020; 12 iyulya. Available at: https://www.wisegeek.com/what-is-interactive-learning.htm
12. Lyaudis V.Ya. *Metodika prepodavaniya psihologii*. Moskva: Izdatel'stvo URAO, 2000.
13. Schedrovickij G.P. Sistema pedagogicheskih issledovanij (Metodologicheskij analiz). *Pedagogika i logika*. Moskva: Kastal', 1992.

Статья поступила в редакцию 18.02.22

УДК 811.161.1+81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-385-388

Konovalenko Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian State University of Water Transport (Novosibirsk, Russia), E-mail: jf0303@mail.ru*

CHANGE OF CAUSES OF THE MENTAL SCENARIO OF ARROGANT ATTITUDE / BEHAVIOR IN THE DIACHRONICAL CONTEXT AS THE REFLECTION OF CHANGE IN VALUE SYSTEM OF THE RUSSIAN SOCIETY. The article describes changes of one of the elements of the mental scenario of arrogant attitude / behavior, i.e. the causes of such attitude, analyzed within the period from the 18th century up to the present day. The change of the causes of the socially important phenomenon of "arrogance" reflects the change in the system of values of the Russian society. On the basis of contexts from the National Corpus of the Russian Language, the author analyzes the main tendencies that characterize the causes of arrogant attitude / behavior: "social status" (namely, noble birth and belonging to the elite), "power", "wealth", "living in a city (capital city)", "cleverness", "age", "gender", their appearance, disappearance and transformations during different periods of the Russian history. The author draws conclusions on the change of value system of the Russian society during the analyzed period.

Key words: **mental scenario, concept, value system, arrogance.**

Ю.В. Коноваленко*, канд. филол. наук, доц., Сибирский государственный университет водного транспорта, г. Новосибирск, E-mail: jf0303@mail.ru*

ИЗМЕНЕНИЕ КАУЗАТОРОВ МЕНТАЛЬНОГО СЦЕНАРИЯ ВЫСОКОМЕРНОГО ОТНОШЕНИЯ/ПОВЕДЕНИЯ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СМЕНЫ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОГО ОБЩЕСТВА

В статье описывается изменение такого компонента ментального сценария, как «каузатор высокомерного отношения/поведения» на протяжении русской истории с 18 века до нашего времени. Изменение каузаторов описываемого социально значимого явления «высокомерие» отражает перемены в системе ценностей общества. На материале контекстов Национального корпуса русского языка анализируются тенденции, характерные для каузаторов «социальный статус» (а именно – дворянское происхождение и принадлежность к элите), «власть», «богатство», «проживание в городе (столице)», «ум», «возраст» и «пол»: их возникновение, исчезновение, изменение в разные исторические периоды. Делаются выводы о смене ценностных ориентаций русского общества на протяжении анализируемого периода его развития.

Ключевые слова: **ментальный сценарий, концепт, система ценностей, высокомерие.**

Актуальность данной работы заключается в том, что рассматриваемое в ней важное для сознания социума явление высокомерного отношения/поведения, являющееся одним из значимых компонентов языковой картины мира, ранее детально не изучалось в рамках когнитивной лингвистики. Данное исследование является продолжением начатого нами в предыдущих работах описания ментального сценария высокомерного отношения/поведения. Цель же настоящего исследования – выявление тенденций смены ценностей, характерных для русского общества с 18 века до современности на материале контекстов Национального корпуса русского языка. Для достижения поставленной цели выдвинут ряд задач, а именно: обозначение интересующих нас причин (каузаторов) высокомерного отношения/поведения; их анализ на материале контекстов Национального корпуса русского языка, относящихся к историческим периодам, начиная с 18 века до современности; синтез полученных результатов в единую картину изменения ценностей, характерных для русского менталитета, выявление основных тенденций смены ценностей. Такой сравнительный анализ производится в работе впервые, что обусловливает ее научную новизну. Теоретическая значимость исследования заключается в выведении закономерностей, характерных для смены системы ценностей русского общества, выявленных на основе анализа контекстов Национального корпуса русского языка. Практическая значимость касается возможности применения полученных результатов не только в языкознании, но и в социологии и психологии, поскольку область данного исследования находится на границе этих наук.

Настоящее исследование строится на основе двух перспективных основополагающих теорий современного языкознания. Согласно теории языковой картины мира, разрабатывавшейся такими когнитивистами, как Ю.Д. Апресян, А.Д. Шмелев, Ю.Н. Караулов, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, В.Н. Телия, Ю.С. Степанов, О.А. Корнилов, И.А. Стернин, З.Д. Попова и другие [1–11], коллективное сознание социума на протяжении истории его существования закрепляет в национальном языке нормы, взгляды, убеждения, заблуждения и предрассудки, отражающие культуру данного народа, и последующие поколения носителей языка, не задумываясь, употребляя те или иные языковые выражения, принимают такие нормы и взгляды как данность.

Вторая теория, на которой основано наше исследование, связана с именами М. Минского, Ч. Филмора, Р. Шенка и других [12–17]. Они считают, что указанные проявления взглядов и культурных норм встречаются в языке не только в форме отдельных слов, но существуют в форме ментальных сценариев, скриптов. Мы полагаем, что ментальный сценарий лабилен, более гибко и быстро отражает изменения, которые происходят в культуре народа, поэтому на его основе можно провести анализ изменений, произошедших в коллективном языковом сознании народа на протяжении определенного периода времени.

Материалом настоящего исследования являются контексты Национального корпуса русского языка, в котором методом направленной выборки были отобраны и проанализированы ситуации, описывающие каузаторы высокомерного отношения/поведения, относящиеся к разным эпохам. Такие исторические периоды включают конец 18 века – 1917 год; 1917 – 1947 год (период после Октябрьской революции – конец правления И.В. Сталина); 1947–1985 (период «оттепели»); 1985–1991 (период правления М.С. Горбачева, перестройка); 1992–2021 (период, следующий за образованием Российской Федерации).

В предыдущих исследованиях мы выявили каузаторы высокомерного отношения: высокий социальный статус; ум; знания, профессия; национальность; богатство; возраст; власть; религиозные взгляды; проживание в городе; пол [18]. На этих каузаторах и сосредоточилось данное исследование, однако в настоящей работе производится их сравнение на материале контекстов, охватывающих почти 300 лет.

Социальный статус как предмет чрезмерной гордости (высокомерия) претерпевал следующие изменения. Начиная с конца 18 века до 1917 года, таким качеством, как высокомерие, наделялись дворяне с позиции наблюдателя, относящегося к низшему сословию: «Такое всеобщее высокомерие дворян, мечтал я, необходимо было уничтожить с корнем раньше всего» (Морозов Н.А. Повести моей жизни / Во имя братства (1912)). В то же время высокомерное отношение/поведение было чертой низшего сословия с точки зрения наблюдателя, относящегося к высшему сословию: «Но если бы мы, смотря на необузданное высокомерие холопов, дозволили им в глазах своих брать города и замки и производить беспрестанные убийства, то в таком случае и верность наша сделалась бы сомнительною в глазах республики, и достоинство наше было бы унижено (Соловьев С.М. Истории России с древнейших времен, Т. 10 (1860)).

Контекстов, связанных с каузатором высокомерного отношения «социальный статус», относящихся к 1917–1947 годам, крайне мало, и они связаны, как правило, с осуждением человека, основанном на его буржуазном или дворянском происхождении: «Позиция, которую теперь занял М. в коллективе, была довольно опасна: высокомерие не прощалось, а прилично одетому мальчику из «буржуазной» семьи – и в особенности (Дьяконов И.М. Книга воспоминаний. Гл. IV (1928–1929). Высокомерие, таким образом, считалось неприемлемым для советского человека качеством, являющимся пережитком буржуазного или дворянского мировоззрения.

К периоду «оттепели» относятся контексты Корпуса, осуждающие высокомерие представителей интеллигенции или людей, принадлежащих к высшему классу, противопоставляющих себя народу: «Комиссия, разбиравшая жалобу Худобченко, отстранила профессора от преподавания, и вскоре ему пришлось каяться через газету в своем отсталом мировоззрении, в том, что проявлял барское высокомерие по отношению к слушателям из народа и препятствовал обучению пролетарских кадров» (Войнович В. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина (1969–1975)).

В 1985–1991 годы высокомерие осуждается и приписывается аристократии: «Он не позволял непрошено приближаться к себе вплотную, проявлялась надменность, высокомерие породистого аристократа, неприятное, замораживающее любого» (Гранин Д. Зубр (1987)).

После 1991 года в контекстах фигурирует высокомерие «элиты» или военных: «В таком сравнении легче увидеть здравый смысл, чем элитарное высокомерие (Горелик Г. Андрей Сахаров. Наука и свобода (2004)); Добавьте к этому высокомерие ментовской дочери… (Соломатина Т. Девять месяцев, или «Комедия женских положений» (2010)).

Каузатор «социальный статус», таким образом, претерпел следующие изменения: до Октябрьской революции, когда общество делилось на дворян и простой народ, представители обеих групп противопоставляли себя друг другу на основании своего происхождения: высокомерие дворян, высокомерие аристокра-

тов, высокомерие холопов. После революции класс дворян в России перестал существовать, следовательно, народ противопоставлял себя отдельным представителям интеллигенции, которые были родом из дворян. Высокомерие считалось пережитком дореволюционного времени и осуждалось. По социальному статусу на основе происхождения всё общество характеризовалось однородностью, принадлежность дворянскому классу не являлась ценностью. После 1991 года классы на основе происхождения не выделились, что подкрепляется отсутствием контекстов, описывающих высокомерие дворян. Имеется лишь несколько контекстов, связанных с принадлежностью к элите (шоу-бизнесу, военным).

Каузатор высокомерного отношения/поведения «власть» тесно связан с высоким социальным статусом. Общим для всех анализируемых периодов является приписывание высокомерия победителям, людям, обладающим физической силой, психологической, политической или иной властью: «Когда победитель с побежденным находятся в таком отношении, что несправедливость и высокомерие, с одной, а страх и ненависть, с другой стороны, то любви здесь существовать не может» (Егоров Е.А. Поход русской армии в Индию (1855)); «До какой степени доходит высокомерие администрации по отношению к городскому самоуправлению, показывает следующий случай…» (Неизвестный. Внутренние известия (1916.10.18) // газета «Новое время», 1916); «И когда расчет велел, он напускал на себя высокомерие и надменность, особенно на высоких административных должностях» (Дживелегов А.К. Франческо Гвиччардини (1934)); «Я не помню, в чем там было дело, но пьеса, написанная на гребне «оттепели», задевала новую советскую партийную бюрократию, ее высокомерие, жадность и тупой эгоизм и противопоставляла ей «народ» и «истинных» ленинцев, в том числе реабилитированных «старичков»» (Сахаров А.Д. Воспоминания (1983–1989)); «Шеин со своим гонором – не первый и не последний в правящей элите, и его высокомерие было вполне понятно окружающим, готовым унизить «отеческую честь» соперников» (Андреев И. Об измене неизменявшего // Родина, 1997).

Если до Октябрьской революции власть подразумевала применение прямой силы, победу над врагом, и имелась в виду власть победителя в войне, то после революции акцент смещается на власть, приобретенную человеком в результате того, что он занимает определенную должность. Такой характеристикой, как высокомерие, наделяются представители правящей партии.

Еще одним каузатором высокомерного отношения поведения, связанным с высоким социальным статусом и властью, является «богатство». В контекстах, относящихся к концу 18 – началу 19 века, богатство как каузатор высокомерия характеризует представителей высшего сословия: «Богатство и знатность рода не точно проистекают из человеческия природы; следовательно, высокомерие богача или дворянина есть смешная гордость» (Новиков Н.И. О достоинстве человека в отношениях к богу и миру (1777)). В контекстах, относящихся к 1917–1947 годам, упоминаний о богатстве как каузаторе высокомерия нет. В период «оттепели» контексты, связанные с богатством, встречаются редко: «Э-э, сын мой, еще в древности люди говорили, что богатство рождает гордыню, гордыня – безрассудство» (Айтматов Ч. Белый пароход (1970)). В дальнейшие анализируемые периоды богатство чаще встречается в качестве каузатора высокомерия, особенно часто в период с 2000 года: «Сами наймем! Никаких услуг задарма не принимал. Самолюбие не позволяло, точнее – гонор. Чтобы не подумали, что по бедности подачки принимает» (Гранин Д. Зубр (1987)); «Мы любим «кидать понты» в виде дорогих вещей, одежды» (Маховская О. Гламурный нервоз // Психология на каждый день, 2010).

Итак, каузатор высокомерного отношения/поведения «богатство» встречается в анализируемых контекстах неравномерно: если в период до Октябрьской революции богатство являлось причиной высокомерного отношения у представителей высшего сословия, то в период с 1917 до начала 2000-х гг. упоминаний о нем практически не встречается. Вероятно, это связано с тем, что в СССР не было сформировавшегося официально признанного класса богатых, не наблюдалось большого расслоения общества на основе владения материальными благами. После становления класса богатых в Российской Федерации (начиная со второй половины 1990-х гг.) богатство часто фиксируется в контекстах Национального корпуса русского языка в качестве каузатора высокомерного отношения/поведения, причем показательно употребление заниженной лексики из семантического поля «Высокомерие» (понты, гонор), характеризующей лексикон сформировавшегося класса богатых.

Каузатор «ум, знания, навыки» присутствует в контекстах Рускорпора, относящихся ко всем анализируемым периодам. Зачастую этот каузатор встречается в паре с другими, а именно: «национальность» и «принадлежность к определенной профессии или кругу лиц», высокомерие приписывается представителям профессий, связанных с интеллектуальным трудом: «При этом отпадает… не только прежнее высокомерие в отношении к исполнителям механической работы…, не только кичливость умственными или эстетическими упражнениями…» (Менделеев Д.И. Заветные мысли (1903–1905)); «Но говорила она со мной резко и словно даже презрительно… в немногих словах, сказанных ею, звучало, как мне послышалось, высокомерие несколько циничного опыта и знания о жизни и искусстве» (Дьяконов И.М. Книга воспоминаний. Гл. V (1929–1932)); «Слушателей раздражало высокомерие этого аристократа науки, пытающегося опорочить Денисова, убедить своими формулами, что все они невежды и болваны» (Гранин Д. Иду на грозу (1962)); «И разве она хоть когда-нибудь выказывала высокомерие или снобизм в связи с тем, что, в отличие от своих коллег, знает не только юриспруденцию, но и математику, и иностранные языки?» (Маринина А. Мужские игры (1997)); «Случившийся, наконец, писательский статус, позволяющий, по советской традиции, некое подсознательное… высокомерие» (Колобродов А.Ю. Неактуальный юбиляр. Новые сюжеты покойного писателя // Волга, 2011)); «В нем абсолютно отсутствовали актерский гонор, амбиция звезды, сознание собственной значительности» (Рязанов Э. Подведенные итоги (2000)).

Представителям многих национальностей приписывают национальное высокомерие, этот каузатор встречается чаще всего в контекстах Национального корпуса русского языка. До Октябрьской революции национальное высокомерие приписывалось англичанам, немцам, туркам, грекам, евреям, русским: «Мне кажется, что ничего нет глупее таких мыслей, кои столько же оскорбительны для путешествователей, сколько несносно высокомерие англичан: сии последние говорят о себе, что они только одни в свете почтения достойны…» (Крылов И.А. Почта Духов, или Ученая, нравственная и критическая переписка арабского философа Маликульмулька с водяными, воздушными и подземными духами (1789)); «Все недруги его, а их было много, отдавали справедливость его уму и учености; но вместе с тем имел он все те ненавистные качества, которые отличают греков нынешнего и всех прошедших времен…: беспокойный дух, ужасное высокомерие,…» (Вигель Ф.Ф. Записки (1850–1860)); «Но самомнение и высокомерие есть одно из очень тяжелых для нас, русских, свойств еврейского характера» (Достоевский Ф.М. Дневник писателя. 1877. Год II-й (1877)).

После 1917 года высокомерие считалось отличительной чертой немцев, англичан, татар, шведов, русских: «Высокомерие – это британская черта. Английский капрал, который заведывает кладовой и раздает нам хлеб и сало, покрикивает на русских генералов, хотя они ходят в форме» (Яблоновский А.А. Египет (1920–1921). Гости английского короля (1920–1921)); «Не будет на земле покоя, покуда, как чертополох, не выдернут с корнем русскую заразу: бред, мечту, высокомерие, непомерность» (Толстой А.Н. Рукопись, найденная под кроватью (1923–1924)).

В период оттепели высокомерное отношение/поведение приписывается китайцам, русским, немцам, французам, англичанам: «Мое мнение сводилось к тому, что в наших отношениях с Китаем заложены опасные перспективы, а причина тому – высокомерие, проявляемое Мао при оценке роли Китая в мировой истории…» (Хрущев Н. Воспоминания (1971)); «Если бы не высокомерие французов и комплекс «Жоры»: как так, я позвал, и кто-то осмелился отказаться!» (Черняев А.С. Дневник (1980)).

После 1991 года контексты, в которых фигурирует национальное высокомерие, встречаются очень часто. Оно выступает национальной чертой англичан, русских, евреев, поляков и французов: «Несмотря на некоторые недостатки, высокомерие, заносчивость, англичане умеют очень хорошо сами себя высмеивать» (Коллективный форум: этнопсихология. Англичане (2009–2010)).

В результате анализа данного каузатора было выявлено, что высокомерие приписывалось тем нациям, с которыми Россия вступала в тесные торгово-экономические, интеллектуальные, политические связи, причем эти государства выступали в тот период одними из лидеров на мировой арене, то есть представители экономически и политически слабых государств не расценивались как высокомерные. Вероятно, здесь мы имеем дело с переносом каузатора «власть, богатство, сила» с личностного уровня на уровень государства и его представителей.

Каузатором высокомерного отношения/поведения также могут служить взгляды и убеждения (религиозные и политические). До Октябрьской революции высокомерие (а точнее – гордыня) фигурировало в основном в религиозном дискурсе. В контекстах Национального корпуса русского языка гордыня приписывается язычникам (противопоставленным христианам), людям, для которых не характерна искренняя, глубокая вера в Христа (противопоставленным истинно верующим): «Христианство натолкнулось на высокомерие и индифферентизм язычества, вернее, язычеств, и ему пришлось считаться с выработанными, организованными культами и мировоззрением» (Коростовец И.Я. Письмо из Пекина. Миссионерство в Китае и антиевропейское движение (1892)); «Гордыня обуяла их, божиим делом стали кичиться и тщеславно в заслугу себе поставлять, что господь их руками устроил…» (Мельников-Печерский П.И. В лесах. Кн. II (1871–1874)).

Вторая тенденция, прослеживаемая в контекстах предреволюционного периода, заключается в приписывании высокомерия философским деятелям и представителям интеллигенции: «Кто жил в интеллигентских кругах, хорошо знает это высокомерие и самомнение, сознание своей непогрешимости и пренебрежение к инакомыслящим, и этот отвлеченный догматизм, в который отливается здесь всякое учение» (Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество (1909)).

После революции немногочисленные контексты, касающиеся христианства, появляются лишь при описании исторических событий прошлого или взглядов русских писателей.

В период «оттепели» высокомерием наделяется интеллигенция и новая партийная прослойка: «Надменное противопоставление себя – «обывателям». Духовное высокомерие. Религия самообожествления, интеллигенция видит в себе Провидение для своей страны» (Солженицын А. И. Образованщина // «Новый мир», 1974); «Я не помню, в чем там было дело, но пьеса, написанная на гребне «оттепели», задевала новую советскую партийную бюрократию, ее высокомерие…» (Сахаров А.Д. Воспоминания (1983–1989)). Контекстов, касающихся каузаторов высокомерия, связанных с убеждениями, в этот период мало.

После 1991 года анализируемый тип каузаторов включает религиозные и партийные убеждения и взгляды: «Соответственно, если для православия самый страшный смертный грех – «гордыня», то здесь аналогичный грех – «антикоммунистическая гордыня»» (Захаров Н.Л. Система регуляторов социального действия российских государственных служащих (теоретико-социологический анализ) (2002)); «Демократы получили по носу за свое высокомерие» (Юрьева Т. Дневник культурной девушки (1993)).

Контексты, описывающие религиозные убеждения как каузатор высокомерного отношения/поведения, характерны для периода до Октябрьской революции. После революции возникают упоминания о политическом высокомерии, в настоящее время в контекстах Корпуса встречаются оба типа гордыни: религиозная и политическая, однако количество контекстов мало по сравнению с дореволюционным религиозным дискурсом.

Каузатор высокомерного отношения/поведения «возраст» встречается в контекстах, относящихся ко всем анализируемым периодам. Высокомерие в большинстве случаев приписывается представителям молодого поколения: «Высокомерие, задорность, неопытность, неосмотрительность – вот главные источники ошибок молодости» (Ольденбург С.Ф. Конфуций. Его жизнь и философская деятельность (1891)); «Он – это само высокомерие юности, сама затаенность гордых мечтаний» (Олеша Ю.К. Зависть (1927)); «Хранитель этого отдела, – прочел я, – человек еще молодой, но гонор у него непомерный (Домбровский Ю.О. Хранитель древностей, часть 1 (1964)); «…как тотчас ожило и юношеское Венино высокомерие» (Маканин В. Андеграунд, или герой нашего времени (1996–1997)).

Коллективизация и раскулачивание времен сталинского правления сопровождались проявлением негативного отношения к крестьянам со стороны государственной власти [19]. В это же время в контекстах Корпуса появляется каузатор высокомерия «город» (в противопоставлении деревне): «В большевистской практике это марксистское отношение перешло почти в ненависть к деревне, в бюрократическое высокомерие…» (Пришвин М.М. Дневники (1928)). Позже противопоставление «город – деревня» как каузатор высокомерного отношения/поведения остается в сознании русского общества, переходя на конкретные города (Москва и Санкт-Петербург) в противовес провинции: «В каком-то смысле презрение к москвичам – это презрение к себе завтрашнему, а надменность «новых москвичей» – высокомерие к себе вчерашнему» (Писигин В. Письма с Чукотки // «Октябрь», 2001)); «Высокомерие питается набором чувств и качеств – от сознания большого стиля, который ленинградцы волей-неволей разделяют, до неприязни, вызываемой причинами помельче. Еще не переехав в Москву окончательно, но задержавшись в ней на год, регулярно встречался с наведывавшимися в столицу земляками и регулярно наблюдал и племенное наше высокомерие, и его ущербность» (Найман А. Славный конец бесславных поколений (1994)). Таким образом, проживание в городе, а позже – в столице, стало восприниматься как ценность в начале 20 века.

«Мужской/женский пол» появляется в качестве каузатора высокомерного отношения/поведения еще до революции, но наиболее часто встречается в контекстах Корпуса после 1991 года: «Что же, у меня нет сил бороться с этими усовершенствованными орудиями мужского высокомерия» (Боборыкин П.Д. Жертва вечерняя (1868)); «Ну да, раз не удалось вам – то где уж мне, глупой женщине, – проворчала девушка. – Типичный мужской шовинизм!» (Александрова Н. Последний ученик да Винчи (2010)); «Теперь я понимаю, как ему трудно было сохранять здравый смысл в рассаднике женской гордыни» (Завершнева Е. Бабушка // Знамя, 2010); «Её обожали, в неё влюблялись, её боготворили, и это с каждым бальным сезоном всё больше и больше развивало её склонность к кокетству, льстило её женскому тщеславию» (Отрошенко В. Эссе из книги «Тайная история творений» // Октябрь, 2001).

Итак, подведем итог, определив тенденции смены систем ценностей на основе анализа изменения значимости каузаторов высокомерного отношения, проведенного на материале контекстов Национального корпуса русского языка, охватывающих период с 18 века до нашего времени. Нами было выявлено шесть основных линий изменений в системе ценностей русского общества.

Одной из таких линий является смена каузаторов «дворянское происхождение – принадлежность администрации и партийной прослойке – принадлежность интеллигенции – принадлежность элите (шоу-бизнесу, военным и пр.)». Таким образом, если до революции дворянское происхождение являлось ценностью, то после нее становится престижной принадлежность к партийной элите, а позже, с разрушением идеологической иерархии общества, – к шоу-бизнесу и другим элитарным группам, не имеющим в основе аристократического происхождения.

Вторая линия затрагивает тенденции, касающиеся богатства как ценности общества. Если до революции богатство воспринималось как ценность, то после образования СССР оно перестало быть таковой, вновь обретя свой статус только после распада СССР. Таким образом, контексты Корпуса свидетельствуют о попытках уравнивания граждан страны, лишая богатство статуса ценности.

Третья линия обнаруженных тенденций изменения ценностей русского общества на протяжении анализируемого периода касается религиозных и интеллектуальных убеждений и идей. Искренняя вера являлась ценностью до революции, если судить по количеству контекстов Корпуса, описывающих каузатор, связанный с религией. После образования советского государства в результате попыток искоренения религии в сознании общества она перестала восприниматься в качестве ценности. Упоминания о религиозной вере как ценности вновь возникают только после 1991 года, однако существенно реже, чем в дореволюционном религиозном дискурсе.

Четвертая линия, отражающая изменения ценностей в русском обществе, связана с проживанием в городе в противоположность деревенскому местожительству. Статус городского жителя стал престижным в начале 20 века, позже акцент сместился на проживание в столице.

После 1991 года в контекстах Национального корпуса русского языка часто встречается каузатор высокомерного отношения «пол» (мужской, реже – женский), что свидетельствует об активной популяризации указанной ценности в последнее время.

Противопоставление по возрасту (молодые – пожилые), уму и национальной принадлежности встречается в контекстах Корпуса во все анализируемые периоды, что подчеркивает неизменную значимость принадлежности к указанным группам.

Данные настоящего лингвистического исследования могут послужить материалом для анализа учеными, работающими в области других наук, связанных с социумом, в частности занимающихся проблемами системы ценностей общества.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного анализа. *Вопросы языкознания*. 1995; № 1: 37 – 67.
2. Шмелев А.Д. *Русская языковая модель мира:* Материалы к словарю. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
3. *Русский язык: Энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1997.
4. Арутюнова Н.Д. *Логический анализ языка: Избранное: 1988–1995.* Москва: Индрик, 2003.
5. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы.* Москва: Наука, 1976.
6. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
7. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. *Когнитивные исследования*. Москва: Знак, 2012.
8. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и культурологический аспекты.* Москва: Языки русской культуры, 1996.
9. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования.* Москва: Академический проект, 2004.
10. Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва: ЧеРо, 2003.
11. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2010.
12. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge. *Cognitive Science*. 1992.
13. Fillmore Ch.J. Frame Semantics and the Nature of Language. *Annals of New York Academy of Sciences*. New York: 2006; № 280 (1): 20 – 32.
14. Fillmore Ch.J., Baker C. A Frames Approach to Semantic Analysis. *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. New York: Oxford University Press. 2009; Vol. 1: 313 – 339.
15. Schank R., Abelson R. Scripts, plans and knowledge. *Readings in Cognitive Science.* Cambridge: Cambridge University Press, 1977: 421 – 432.
16. Schank R., Abelson R. Scripts, Plans, Goals and Understanding. *An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
17. Schank R.C. An Early Work in Cognitive Science. *Cognitive Science*, 1989; № 38: 428 – 446.
18. Коноваленко Ю.В. Ментальный сценарий высокомерия в русской языковой картине мира. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2019а; Выпуск 4 (201): 7 – 13.
19. Хасаянов О.Р. Советское крестьянство на страницах зарубежной русистики. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; № 2. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8771

References

1. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo analiza. *Voprosy yazykoznaniya*. 1995; № 1: 37 – 67.
2. Shmelev A.D. *Russkaya yazykovaya model' mira:* Materialy k slovaryu. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
3. *Russkij yazyk: `Enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1997.
4. Arutyunova N.D. *Logicheskij analiz yazyka: Izbrannoe: 1988-1995.* Moskva: Indrik, 2003.
5. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva: Nauka, 1976.
6. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
7. Kubryakova E.S. V poiskah suschnosti yazyka. *Kognitivnye issledovaniya*. Moskva: Znak, 2012.

8. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i kul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
9. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
10. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moskva: CheRo, 2003.
11. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2010.
12. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge. *Cognitive Science*. 1992.
13. Fillmore Ch.J. Frame Semantics and the Nature of Language. *Annals of New York Academy of Sciences*. New York: 2006; № 280 (1): 20 – 32.
14. Fillmore Ch.J., Baker C. A Frames Approach to Semantic Analysis. *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. New York: Oxford University Press. 2009; Vol. 1: 313 – 339.
15. Schank R., Abelson R. Scripts, plans and knowledge. *Readings in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977: 421 – 432.
16. Schank R., Abelson R. Scripts, Plans, Goals and Understanding. *An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
17. Schank R.C. An Early Work in Cognitive Science. *Cognitive Science*, 1989; № 38: 428 – 446.
18. Konovalenko Yu.V. Mental'nyj scenarij vysokomeriya v russkoj yazykovoj kartine mira. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019a; Vypusk 4 (201): 7 – 13.
19. Hasayanov O.R. Sovetskoe krest'yanstvo na stranicah zarubezhnoj rusistiki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 2. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8771

Статья поступила в редакцию 16.02.22

УДК 398.21:82-311.9 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-388-390

Pykhtina Yu.G., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Russian Philology and Methods of Teaching Russian Language, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: pyhtina-2008@mail.ru*
Korobeinikova Yu.S., *postgraduate, Faculty of Philology, Orenburg State University, (Orenburg, Russia), E-mail: yulyakorobeynikova@mail.ru*

A MAGIC TALE AS A SOURCE OF A FANTASTIC STORY "LIQUID SUN" BY A.I. KUPRIN. The purpose of this study is to develop a common scheme of comparative analysis of fairy tale and a science fiction story at the figurative, compositional and chronotopical levels. The study is conducted on the basis of analysis procedure of fairy tale developed by V.Y. Propp and based on comparative, structural-semantic and typological approach to understanding of literary text. Based on the analysis of system of images, functions of personages and compositional key elements of fairy tales there has been considered a model for building a science fiction story; it has been clearly established that Kuprin's novel "Liquid Sun", which holds traces of paganism, ancient rites and rituals is built on developed by fairy tale canon which is determined by literary chronotope and structural scheme of plot comparable to one-type construction of fairy tales.
Key words: **A.I. Kuprin, fairy tale, fantastic story, art space, chronotope.**

Ю.Г. Пыхтина*, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: pyhtina-2008@mail.ru*
Ю.С. Коробейникова*, аспирант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: yulyakorobeynikova@mail.ru*

ВОЛШЕБНАЯ СКАЗКА КАК ИСТОЧНИК ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ «ЖИДКОЕ СОЛНЦЕ» А.И. КУПРИНА

Целью исследования является разработка общей схемы сопоставительного анализа волшебной сказки и фантастической повести на образном, композиционном и хронотопическом уровнях. Методы: исследование проводилось на основе методики анализа волшебной сказки, разработанной В.Я. Проппом, и базировалось на сопоставительном, структурно-семантическом и типологическом подходах к изучению художественного текста. На основе анализа системы образов, функций действующих лиц, ключевых композиционных элементов волшебных сказок рассмотрена модель построения фантастической повести; установлено, что повесть А.И. Куприна «Жидкое солнце», сохранившая следы язычества, древних обрядов и обычаев, строится по выработанному сказкой канону, которым определяется художественный хронотоп и сопоставимая с однотипным построением волшебных сказок структурная схема сюжета.
Ключевые слова: **А.И. Куприн, волшебная сказка, фантастическая повесть, художественное пространство, хронотоп.**

Повесть «Жидкое солнце» (1912) – одно из самых малоизученных произведений А.И. Куприна. Причиной тому, как отмечают исследователи творчества писателя, является обращение к жанру научной фантастики, не характерному для автора в целом, а также недостаточно чётко обозначенная проблематика повести. Так, Л.В. Крутикова в книге «Куприн» пишет, что «в целом повесть не удалась Куприну. «Жидкое солнце» интересно лишь предугадыванием проблем века, которые окажутся в центре внимания учёных и художников спустя 30–40 лет», писатель не сумел раскрыть наметившийся во взаимоотношениях талантливых изобретателей конфликт перед великим научным открытием [1].

Несмотря на столь критичное мнение в адрес повести авторитетного ученого, в ряде статей последних лет звучит мысль о невероятно актуальном звучании «Жидкого солнца» в наши дни, о том, что всё произведение пронизывает пафос ответственности учёного за результат собственной деятельности (см., например, работы А.Т. Грязновой, Е.С. Манченко, А.А. Зубова).

Однако наше внимание привлекла не только острота поставленных в повести проблем и конфликт талантливых учёных, которые обладают противоположными характерами и разными жизненными установками – одарённого физика и харизматичного лорда Чальсбери, честного и трудолюбивого Генри Диббля и эгоистичного мистера де Мон де Рика, сколько особая пространственная организация произведения, сопоставимая, на наш взгляд, с пространственной организацией волшебной сказки. Именно в этом мы видим жанровое и художественное своеобразие рассматриваемого произведения.

Нужно отметить, что во многих современных исследованиях описывается структура художественного пространства в фантастических произведениях, однако параллелей с волшебной сказкой ученые не проводили (см., например, новейшие публикации отечественных и зарубежных авторов: M.P. Soares, S. Marino-Cicinelli, Н.А. Сребрянской, С.П. Строкиной). Этим определяется актуальность данной статьи.

Итак, основной нашей целью является анализ структуры художественного пространства повести А.И. Куприна «Жидкое солнце», одним из источников которой, как мы покажем в ходе исследования, служит волшебная сказка. Такая цель позволяет поставить следующие задачи: рассмотреть составные части композиции волшебной сказки; описать композиционные элементы фантастической повести А.И. Куприна «Жидкое солнце»; сопоставить структурные схемы волшебной сказки и фантастической повести А.И. Куприна «Жидкое солнце».

Научная новизна статьи: впервые волшебная сказка рассматривается как один из источников повести А.И. Куприна, и в целом доказывается типологическое сходство анализируемых жанров.

Практическая значимость исследования: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при изучении творчества А.И. Куприна, рассмотрении жанровых разновидностей фантастической прозы и вопросов, связанных с сопоставительным анализом волшебной сказки и научной фантастики.

Методологической основой работы послужили труды В.Я. Проппа, посвященные изучению волшебной сказки, в которых он выдвинул концепцию о роли сказки в становлении и развитии европейской литературы. Проблему развития литературы на фольклорной основе исследователь передаёт литературоведам [2]. Идея связать научную фантастику со сказкой принадлежит Е.М. Неёлову в труде «Волшебно-сказочные корни научной фантастики». Исследователь настаивает на глубокой типологической связи научной фантастики и волшебной сказки и предлагает структурные схемы научно-фантастических сюжетов, используя методику, разработанную В.Я. Проппом. Развивают эту концепцию отечественные литературоведы, например, И.П. Лупанова, Е.В. Жаринов и др.

Обратимся к основным положениям работ В.Я. Проппа, которые позволят нам сопоставить волшебную сказку с системой образов, композицией, особенностями пространства повести А.И. Куприна «Жидкое солнце».

В фундаментальном труде «Морфология волшебной сказки» В.Я. Пропп, рассматривая функции по действующим лицам, доказывает однотипность строения волшебных сказок [3]. Сказка знает антагониста (вредителя), выполняющего функцию вредительства, борьбы с героем; дарителя (снабдителя), который ведёт подготовку передачи волшебного средства; помощника и его функцию пространственного перемещения героя, разрешения трудных задач и проч.; царевну и её

отца, выполняющих функцию задавания трудных задач, свадьбы и т.д.; отправителя, который занят лишь отправкой героя; героя, выполняющего функцию поиска; ложного героя, который предъявляет обманные притязания [3].

Согласно установленному сказкой порядку, В.Я. Пропп перечисляет функции действующих лиц. Сказка обычно начинается с некоторой исходной ситуации (сказкой вводится семья или называется имя героя). Вслед за этим элементом следует первая функция – отлучка из дома. В качестве последней, тридцать первой, называется свадьба героя и его воцарение. Перечислим наиболее важные, на наш взгляд, функции, которые помогут в дальнейшем сопоставить сказку с повестью «Жидкое солнце» (сохранена нумерация В.Я. Проппа):

1-я функция – отлучка: герой покидает дом;

11-я функция – отправка;

12-я функция – первая функция дарителя: герой испытывается и получает волшебное средство;

13-я функция – реакция героя;

14-я функция – получение волшебного средства;

15-я функция – пространственное перемещение между двумя царствами;

16-я функция – борьба героя с антагонистом;

17-я функция – клеймение героя;

18-я функция – победа антагониста;

20-я функция – возвращение героя;

24-я функция – ложный герой предъявляет необоснованные притязания;

28-я функция – обличение ложного героя или антагониста;

30-я функция – наказание [3].

В другом фундаментальном труде «Исторические корни волшебной сказки» В.Я. Пропп рассматривает составные части композиции сказки [4]. Эти составные части последовательно вытекают одна из другой и образуют некое целое. В.Я. Пропп выделяет несколько видов сказочных начал:

– отлучка одного из членов семьи или нарушение запрета выходить из дому;

– беда и противодействие.

Далее герой отправляется в путь. По мысли В.Я. Проппа, композиция сказки строится на пространственном перемещении героя. Куда же попадает герой на своём пути? Рассмотрим следующие, серединные моменты сказки:

– герой или героиня непременно попадает в дремучий, тёмный лес. В.Я. Пропп пишет, что «сказочный лес, с одной стороны, отражает воспоминания о лесе как о месте, где производился обряд, с другой стороны – как о входе в царство мёртвых» [4];

– в таинственном лесу герой видит избушку на курьих ножках, которая выполняет функцию сторожевой заставы, занимающей пограничное положение между двумя мирами;

– в избушке герой находит хозяйку леса – Ягу, которая начинает действовать в сказках как даритель, а затем становится помощником. Вообще сказка знает три типа Яги: Яга-дарительница, к которой приходит герой; Яга-похитительница, которая похищает детей; Яга-воительница, которая прилетает в дом к героям и вырезает ремень из их спины.

Несмотря на отличительные черты каждого типа, В.Я. Пропп выделяет общие для всех: во-первых, Яга имеет связь с царством мёртвых. Знаки смерти ярко выражены в её облике: костяная нога, слепота; во-вторых, главный атрибут Яги – лес. Сказочный лес, в свою очередь, выполняет две функции: в нём производится обряд инициации, и он служит границей между двумя мирами; в-третьих, типичная черта Яги – накормить и напоить героя (связано с обрядом посвящения); в-четвертых, Яга испытывает героя (например, сном, задаванием трудных задач и т.д.); в-пятых, Яга преподносит герою волшебный дар.

Далее В.Я. Пропп отмечает, что Яга – далеко не единственный даритель в сказке. Среди них выделяется особая группа мертвецов, к которым относятся Яга, умершие родители, мертвец и голова. Опираясь на исследования немецкого учёного Иоганнеса Больте, В.Я. Пропп устанавливает, что Силен, мифологическое существо, обитающее в лесу, функционально соответствует Яге – он дарит волшебное средство [4]. Итак, персонаж, выполняющий хотя бы одну из перечисленных функций, выступают в роли эквивалента Яги.

– сказка преподносит герою какой-нибудь дар за пройденное испытание (например, коня, скатерть-самобранку, волшебное кольцо и т.д.).

Особым композиционным элементом сказки служит переправа в иное царство. В.Я. Пропп выделяет такие разновидности переправы, как превращение героя в животное или прибытие героя в тридесятое царство на птице, коне или корабле и др.

Отметим, что на переправе герой может встретить Змея.

Отдельная глава в книге «Исторические корни волшебной сказки» посвящена Змею. Для этой фигуры мирового фольклора свойственно следующее: змей выполняет две основные функции: первая – похищение женщин, вторая – осаждение города; змей связан с огнём (огненный царь), и/или с водой (водяной царь), и/или с горами (Змей-Горыныч); змей-благодетель есть первая ступень его развития, затем он обращается в свою противоположность (речь идёт о дуализме змея); мотив змееборства связан с обрядом посвящения, который давал юноше магические способности; змей – страж границ между царством живых и царством мёртвых; некоторые народы сохранили представления о змее – поглотителе солнца.

Преодолев границу, герой сказки попадает в «тридесятое» или «иное» царство. Признаками тридесятого государства служат, во-первых, локальность (это царство находится на небе, где солнце); во-вторых, всё, что связано с «небывалым» царством, может принимать золотую окраску, служащую его печатью; в-третьих, в ином царстве обитают царевна и её отец.

По канону волшебной сказки тридесятое царство – последняя остановка героя, после чего следует его возвращение.

В.Я. Пропп сообщает, что потусторонний мир отображает здешний, так как человек переносит в иное государство своё социальное устройство, географические особенности местообитания и формы жизни. Однако «тот свет» может меняться от формы человеческого общежития [4].

Рассматривая сказку как целое, В.Я. Пропп приходит к выводам о том, что составные части композиции сказки одинаковы для разных сюжетов; что древнейшая основа сказки – обряд инициации, тесно связанный с представлениями о смерти; композиционное единство сказки кроется в исторической реальности прошлого; условия новой жизни создают новые сказки, в которых отражается особая жизненная философия, определяемая бытом и историей народа.

Итак, используя ключевые методы исследования волшебной сказки – структурно-типологический, семантический и сопоставительный – обратимся к анализу системы образов, композиции и пространственной организации фантастической повести А.И. Куприна «Жидкое солнце».

В начале повести главный герой Генри Диббль, от лица которого ведется повествование, мысленно возвращается к итогам минувших событий: Генри Диббль называет проведённые в путешествиях годы временным сном или временным безумием [5, с. 370].

Обряд посвящения сопровождался телесными повреждениями и истязаниями (отрубанием пальцев, выбиванием зубов и др.), так как в древности верили в перерождение человека. В повести «Жидкое солнце» Генри Диббль исполняет 17-ю функцию действующего лица (герой получает клеймо, отметину): в конце путешествия главный герой лишается четырех пальцев на левой руке, что означает некую «печать» минувших событий [5, с. 370].

По мысли В.Я. Проппа, в сказке все элементы остановок существовали уже как обряд посвящения. В «Жидком солнце» остановки героя связаны с организацией художественного пространства повести.

Начинается повесть с исходной ситуации: вводится герой по имени Генри Диббль. Вспомним, что сказочной завязкой служат отправка героя из дома и некая беда. В повести А.И. Куприна первая остановка героя – дом мистера Джона Джонсона, откуда он отправляется в путь, к следующей композиционной остановке, организующей художественное пространство. Итак, реализуется 1-я функция сказки.

Вторая остановка Генри Диббля – контора мистера Найдстона на Реджент-стрит. Согласно композиции волшебной сказки, герой должен оказаться в лесу, где обитают сказочные и мифические существа. Действительно, Генри Диббль словно оказывается в дремучем, сказочном лесу, где находятся некие «волшебники из Сити» [5, с. 375]. Помимо «волшебников», там он встречает не менее загадочные фигуры, напоминающие утопленников, которых недавно вытащили из воды [5, с. 375]. «Бледные тени» из повести подобны мертвецам, обитающим в тёмной лесной чаще.

Мы уже знаем, что хозяйка леса – Яга, которая выполняет функции помощника и/или дарителя. В повести А.И. Куприна таким лесным жителем является мистер Найдстон – начальник конторы на Реджент-стрит. Из общих черт разных типов Яги стряпчему соответствует:

– во-первых, отнёсенность к двум мирам. Эта «пограничность» образа выражена в неоднозначности характера: с первого взгляда мистер Найдстон показался главному герою скрытным и неразговорчивым, затем он предстаёт в его глазах открытым и способным на великие подвиги человеком, после вновь нанизывает на себя маску сухого и нерасполагающего к откровениям собеседника [5, с. 381];

– во-вторых, владение «лесом»: мистер Найдстон имеет контору, существующую «чуть ли не со времён Плантагенетов» [5, с. 383], то есть очень давно;

– в-третьих, кормит и поит героя: функция действующего лица раскрывается во время личной беседы с Генри Дибблем то в конторе мистера Найдстона, то в местном ресторане [5, с. 381];

– в-четвёртых, испытание героя: мистер Найдстон даёт поручения для главного героя, который намерен отправиться на юг [5, с. 382];

– в-пятых, выполняет функцию помощника: рекомендательные письма мистера Найдстона послужили в руках главного героя «подобием волшебной палочки, открывавшей мне все двери и сердца» [5, с. 385].

Действительно, образ мистера Найдстона функционально соответствует Яге. Из выделенных В.Я. Проппом типов Яги стряпчему соответствует Яга-дарительница. Исследователь указывает на ярко выраженную женскую физиологичность Яги: огромные груди. Однако, «являясь олицетворением пола, она не живёт жизнью пола» [4]. Среди мужских эквивалентов Яги можно выделить Морозко, Силена, Пана, Лешего и др. Попытаемся связать образ мистера Найдстона с одной из указанных фигур, а именно – с Силеном. Из древнегреческой мифологии мы знаем, что Силен – лесной житель (что было доказано ранее); мистер Найдстон, во-первых, обладает козлиным голосом; во-вторых, старше главного героя на двадцать пять – тридцать лет; в-третьих, оставляет пенсию своему наставнику [5, с. 370].

Исходя из сказанного выше, мы можем сделать вывод, что мистер Найдстон – эквивалент Силена.

Далее в повести реализуется 11-я функция, после чего герой испытывается и получает волшебное средство. Мы уже знаем, что испытание производится в лесу. Выполняя 12-ю функцию действующего лица, Генри Диббль чувствует себя оторванным от реальности и блуждающим на ощупь в незнакомом лесу [5, с. 385].

В повести «Жидкое солнце» мы имеем:

– реализацию 11-й функции (отправка): герой отправляется в Берлин;

– исполнение 12-й функции (герой испытывается): неизвестный господин предлагает герою взятку за раскрытие тайны предприятия;

– осуществление 13-й функции (реакция героя): герой выставляет за дверь немца, предложившего денежное вознаграждение за предоставленную информацию о тайном предприятии. Мистер Найдстон, подобно доброму учителю Диониса – Силену, оценивает действия Генри Диббля по достоинству [5, с. 391];

– 14-я функция (получение волшебного средства за пройденное испытание): Напомним, что Яга – не единственный даритель: им может быть дух, родитель и др. Функцию этого действующего лица, кроме стряпчего, выполняет ещё один герой повести – Даниэльс, который снабжает героя кольцом-талисманом – подарок главному герою [5, с. 394].

Вследствие анализа предыдущих функций (11-й,12-й,13-й,14-й) получаем: Генри Диббль уходит из дома, попадает в «учение», при котором переживает второе рождение: он испытывается, после чего получает волшебное средство.

Следующая составная часть композиции повести – переправа в «иное» царство. В «Жидком солнце» такими переправами служат океан и железная дорога. Таким образом, выполняется 15-я функция сказки. Преодолевая границу между двумя мирами, герой встречает своего антагониста (вредителя). В повести А.И. Куприна функцию этого действующего лица выполняет мистер де Мон де Рик, с которым главный герой встречается на пути в «иное царство». Облик этого персонажа напоминает Змея: де Мон де Рик был высок, худощав, но в то же время в его фигуре чувствовалась великая сила, «какую мы замечаем у больших хищников кошачьей породы» [5, с. 394]. Из ранее названных функций Змея де Мон де Рику соответствует:

1) основная функция – похищение женщин: де Мон де Рик влюбляется в жену лорда Чальсбери; вместе они покидают «иное» царство (реализация 18-й функции: победа антагониста);

2) сохранён мотив змееборства (борьба с вредителем), который находит своё выражение в первом впечатлении Генри Диббля о мистере де Мон де Рике: «Мне самому тоже не особо понравился этот франт» [5, с. 394] и совете Генри Диббля лорду Чайльсбери – отправить этого Нарцисса, по словам главного героя, ко всей нечисти и обрести покой [5, с. 415];

3) змей есть страж границ (функция водяного Змея): во-первых, Генри Диббль знакомится с де Мон де Риком на пути к «иному» царству; во-вторых, де Мон де Рик есть эквивалент водяного Змея: ведь он во время путешествия «держался до конца крепко, как старый опытный моряк» [5, с. 395];

4) представление о змее – поглотителе солнца: в то время, когда де Мон де Рик похищает истинное солнце «иного» царства – леди Чальсбери, лорд Чальсбери и Генри Диббль пытаются завладеть солнечной энергией [5, с. 421].

К солнцу на небе стремится «огненная змея пороховой нитки [5, с. 421], а к солнцу на земле – леди Чальсбери, протягивает свои руки водяной Змей, де Мон де Рик, и уводит её за собой.

Итак, вслед за перемещением героя выполняются 15-я и 16-я функции, связанные с попаданием в «иное» царство.

Последняя остановка героя повести – вершина потухшего вулкана. Из вышеперечисленных признаков «тридесятого» царства в описании места сохранены локальность и печать иного мира. Печать тридесятого государства – золотой цвет: в повести «Жидкое солнце» отмечается золотой цвет волос леди Чальсбери [5, с. 400].

В.Я. Пропп пишет, что белый цвет есть цвет существ, потерявших телесность. Так, в Апокалипсисе смерть сидит на «бледном коне». Об «ином» мире в фантастической повести сообщается, что герои «вступили в снежную полосу» [5, с. 394], где дорога «расширилась и стала ровной» [5, с. 396]. Эта дорога вела к дому лорда Чальсбери.

Далее в повесть «Жидкое солнце» вводится ложный герой – лорд Чальсбери. Автор подчёркивает принадлежность героя к «иному» царству во внешнем облике (белый цвет как печать потустороннего мира): он был высок и худощав с белой, длинной бородой [5, с. 396].

Отметим в повести А.И. Куприна реализацию следующих функций:

– 20-я функция: герой возвращается в Англию, где доживает свой век, не чувствуя финансовой нужды (герой подобен Ивану-царевичу, получившему полцарства за пройденные испытания);

– 24-я функция (ложные притязания): лорд Чайльсбери стремится «поймать солнце»: при встрече с Генри Дибблем он даёт установку «поймать солнце» [5, с. 405];

– 28-я функция (обличение ложного героя): данная функция реализуется ближе к концу повести, когда де Мон де Рик с леди Чайльсбери покидают «иное» царство лорда Чайльсбери, который, потеряв близкого человека, начинает чувствовать приближение смерти [5, с. 422];

– 30-я функция (наказание): в финале повести Чайльсбери утрачивает веру в человека: он осознаёт для себя, что будущее человечество не стоит забот и каких-либо жертв [5, с. 425].

Подводя итоги нашему исследованию, отметим: предложенная В.Я. Проппом схема волшебной сказки применима к «Жидкому солнцу». Выявленные случаи сходства в системе образов, композиции, организации художественного пространства позволяют рассматривать волшебную сказку как один из источников создания фантастической повести.

Однако проблематика и поэтика произведения не исчерпываются только сказкой. В «Жидком солнце» отражена стилистика романтизма и литературы XX века.

Исследование сказки как источника создания «Жидкого солнца» позволяет, во-первых, говорить о многих особенностях поэтики позднего творчества А.И. Куприна, во-вторых, показать специфику художественного пространства повести, связанной с перемещением героя в пространстве и с функциями действующих лиц.

Библиографический список

1. Крутикова Л.В. *А.И. Куприн*. Ленинград: Просвещение, Ленинградское отделение, 1971.
2. Пропп В.Я. *Русская сказка (Собрание трудов В.Я. Проппа.)* Научная редакция, комментарии Ю.С. Рассказова. Издательство «Лабиринт». Москва, 2000.
3. Пропп В. *Морфология волшебной сказки*. Санкт-Петербург: Питер, 2021.
4. Пропп В. *Исторические корни волшебной сказки*. Санкт-Петербург: Питер, 2021.
5. *Русская фантастическая проза XIX – начала XX века*. Москва: Правда, 1989.

References

1. Krutikova L.V. *A.I. Kuprin*. Leningrad: Prosveschenie, Leningradskoe otdelenie, 1971.
2. Propp V.Ya. *Russkaya skazka (Sobranie trudov V.Ya. Proppa.)* Nauchnaya redakciya, kommentarii Yu.S. Rasskazova. Izdatel'stvo «Labirint». Moskva, 2000.
3. Propp V. *Morfologiya volshebnoj skazki*. Sankt-Peterburg: Piter, 2021.
4. Propp V. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Sankt-Peterburg: Piter, 2021.
5. *Russkaya fantasticheskaya proza XIX – nachala XX veka*. Moskva: Pravda, 1989.

Статья поступила в редакцию 17.02.22

УДК 070 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-390-392

Kuzmich S.V., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ya.air2@yandex.ru*

The problem of separatism in Catalonia and the ways of its solution in the newspaper "El Mundo" in 2017 – 2020. The article examines a problem of separatism in Catalonia in the Spanish media on the example of publications in "El Mundo" for the period 2017 – 2020. The choice of the study period is due to the fact that during these years there were political events that contributed to the aggravation of the political confrontation between the authorities of Catalonia and the government of Madrid. The article presents the results of an empirical study conducted by the author between February 2020 and September 2021. The aim of the study is to identify the influence of the publications of "El Mundo" on the formation of public opinion on the issue of separatism in Catalonia. The author of the article comes to the conclusion that a number of readers approve the idea that separatism in Catalonia poses a threat to political stability, expressed in the newspaper's publications, expressing directly in their comments an agreement with the opinion of the editorial staff in "El Mundo". For example, the following formulations dominate in the comments of readers: "I agree with the opinion of the editorial board", "I trust the opinion of the newspaper", "I think that the editorial board objectively covers the topic and completely trust the opinion of the newspaper".

Key words: **Spanish press, separatism, Catalonia, Spain, public opinion, "El Mundo" newspaper.**

***С.В. Кузьмич**, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», E-mail: ya.air2@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА СЕПАРАТИЗМА КАТАЛОНИИ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ EL MUNDO В 2017–2020 ГГ.

В статье рассматривается проблема освещения сепаратизма в Каталонии в испанских средствах массовой информации на примере публикаций газеты El Mundo за период 2017–2020 годов. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного автором в период с февраля 2020 года по сентябрь 2021 года. Цель исследования заключается в выявлении влияния публикаций газеты El Mundo на формирование общественного мнения по вопросу сепаратизма в Каталонии. По итогам проведенного эмпирического исследования автор статьи пришел к выводу о том, что ряд читателей одобряют идею о том, что сепаратизм в Каталонии представляет собой угрозу политической стабильности, выраженную в публикациях газеты, прямо проявляя в своих комментариях согласие с мнением редакции газеты El Mundo. Например, в комментариях читателей доминируют такие формулировки: «я согласен с мнением редакции», «я доверяю мнению газеты», «я думаю, что редакция объективно освещает тему, и полностью доверяю мнению газеты».

Ключевые слова: **испанская пресса, сепаратизм, Каталония, Испания, общественное мнение, газета El Mundo**.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что сепаратистский кризис в Каталонии является одним из центральных вопросов испанской политики [1], и от его освещения в средствах массовой информации (далее – СМИ) зависит политический дискурс общественного мнения по поводу каталонского сепаратизма [2, с. 5]. Новое правительство премьер-министра от социалистической партии PSOE Педро Санчеса и его партнера по коалиции, второго заместителя премьер-министра Пабло Иглесиаса (марксиста и лидера партии Podemos), было утверждено в январе 2020 года. Правительство с небольшим отрывом получило парламентскую поддержку: 167 голосов «за», 165 «против» и 18 воздержавшихся [3, с. 2]. На другой стороне политического раскола находится новая националистическая правая партия Vox, которая с момента своего основания в 2013 году стала третьей по величине партией в испанском парламенте (52 из 350 мест) и известна своей более жесткой оппозицией каталонскому сепаратизму, по сравнению с консервативной Народной партией (PP) [4, с. 212].

Выборы, проведенные в 2017 году в Каталонии, подчеркивают, что сепаратизм остается источником политической неопределенности, хотя отношения между центральным и региональными правительствами «стали более мирными с тех пор, как в январе 2020 года к власти пришла вторая администрация премьер-министра Испании Педро Санчеса» [3, с. 3].

Цель исследования заключается в выявлении отношения читателей газеты El Mundo к публикациям по вопросу сепаратизма в Каталонии.

Задачи исследования заключаются в обобщении исследовательских мнений по изучаемой теме; анализе комментариев читателей газеты за исследуемый период по публикациям газеты, посвященным вопросу сепаратизма в Каталонии.

Научная новизна исследования заключается в апробации авторской методики оценки мнения испанских читателей, а также в выявлении новых тенденций в политике редакции газеты El Mundo.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении научной историографии по изучаемой теме, а также в том, что материалы исследования могут быть использованы при чтении лекционных курсов по специальности «Международная журналистика». Теоретическая значимость работы также заключается в том, что полученные результаты расширяют круг испаноязычных источников по теме исследования для дальнейшего изучения испанского общественного мнения и СМИ.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут служить базой для дальнейших эмпирических исследований публикаций испанских СМИ, мониторинга общественного мнения Испании по вопросу сепаратизма в Каталонии.

Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, сопоставление), а также специальные методы: метод историографического анализа научной литературы, метод содержательного контент-анализа текстов публикаций газеты El Mundo.

Методика проведения эмпирического исследования состояла из двух этапов:

– сбор первичных данных, проведенный на первом этапе, заключался в тематическом анализе публикаций газеты за исследуемый период: рассматривались те публикации, которые имели прямое отношение к исследуемой теме каталонского сепаратизма, на основе ключевых слов и фраз;

– отбор ключевых слов осуществлялся по архиву публикаций газеты, размещенному на официальном сайте издания за 2017–2020 годы.

Выбор электронной версии газеты был обусловлен тем, что данный формат издания охватывает большую целевую аудиторию, чем печатный вариант, а также позволяет читателям комментировать публикации. Этот аспект очень важен с точки зрения выявления влияния газеты на общественное мнение по теме каталонского сепаратизма. Данный этап исследования был необходим для формирования репрезентативной выборки публикаций газеты по исследуемой теме.

На втором этапе эмпирического исследования была проведена тематическая группировка собранных публикаций по наибольшей тематической релевантности ключевых слов. Все отобранные на первом этапе публикации были сгруппированы по двум основным темам: сепаратизм и Каталония.

Для выявления влияния публикаций газеты El Mundo по каталонскому вопросу были также собраны и проанализированы комментарии читателей газеты El Mundo. Всего для проведения анализа было отобрано 9 628 комментариев за 2017–2020 годы. Классификация комментариев читателей, собранных методом частотного анализа (количество комментариев под каждой публикацией), была выстроена по критерию качественной оценки: негативная, позитивная и нейтральная оценка.

На основе содержательного контент-анализа комментариев было выявлено мнение большинства читателей газеты о сепаратизме в Каталонии за исследуемый период.

Материалами исследования послужили публикации газеты El Mundo. Генеральная совокупность публикаций за исследуемый период составила 1 770 статей.

Методом механической выборки была отобрана каждая 10-я публикация по теме исследования, в результате репрезентативная выборка составила 177 статей газеты El Mundo, в которых упоминалась Каталония, за 2017–2020 годы. Эмпирическое исследование проведено с февраля 2020 года по сентябрь 2021 года.

В ходе первичного сбора данных были выявлены следующие ключевые слова по каждой из проанализированных публикаций. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Новости газеты El Mundo на официальном сайте с наиболее релевантными словами (перевод на русский язык)

Сепаратизм	Каталония
Кризис	Пути решения
Самоопределение	Местное самоуправление
Референдум	Права
Незаконный	Автономия

На основании полученных данных было выявлено следующее содержание публикаций по каждой из тем, касающихся Каталонии.

По теме «Сепаратизм» газета за весь исследуемый период публиковала резкую критику попыток отделения региона, а также указывала на нерешительность правительства социалистов [5]. Более того, издание подчеркивает, что на фоне нерешительности социалистов растет влияние ультраправой партии «Vox»: «Каталонский кризис играет на руку ультраправым и Vox вытесняет PSOE в небольших городках Испании» [6]. «Но оппортунистическая кампания движения за независимость Каталонии идет намного дальше, и ее конечная цель – возложить вину за последствия пандемии на «неэффективность испанского государства» и отсутствие реакции со стороны правительства Педро Санчеса [7].

По теме «Каталония» редакция газеты дает информацию о том, какие могут быть пути выхода из сложившейся тупиковой ситуации [8]. Редакция газеты [9] представляет читателям наиболее вероятный путь решения проблем, связанных с каталонским сепаратизмом – переход к большей децентрализации, но без полной автономии, и, хотя это и сложно, это единственно возможное решение.

Само по себе такое восприятие проблемы делает конфликт решаемым, но трудным и длительным, причем именно такое мнение фактически навязывается читателям электронной версии газеты El Mundo [10; 11]. Для того чтобы установить, как именно удалось редакции газеты повлиять на мнение своей читательской аудитории, был проведен содержательный и количественный контент-анализ комментариев читателей.

Большинство читателей газеты оценили негативно новости о событиях в Каталонии [7; 8; 9; 11]. При этом о способах решения каталонского вопроса читатели оставили собственные комментарии, которые явно отражают солидарность с мнением редакции: «Я не думаю, что нужно разводить дипломатические ходы с сепаратистами, я думаю, правительство может использовать силу в ответ на политику Пучдемона» [11]; «Правительство Санчеса должно принять решительные меры, нельзя прятаться от проблемы сепаратизма» [8]. По поводу арестов, произведенных правительством Мадрида среди каталонских лидеров-активистов, читатели дали следующие комментарии: «Тюремные сроки — это прежде всего символ провала политики» [11]. Интересно, что среди позитивных комментариев

по поводу стремления Каталонии к отделению были такие, в которых звучала критика бездействия ЕС: «Независимость Каталонии – это политический вопрос. Судя по всему, Европа не является настоящим политическим союзом» [11]. Такого рода единичные комментарии свидетельствуют о том, что редакция не может полностью влиять на формирование мнения у своей целевой аудитории, в любом случае остается такой контингент читателей, который не согласен с мнением редакции газеты. Нейтральные комментарии по вопросу отношений Каталонии с Мадридом были самыми малочисленными по сравнению с позитивными и негативными и содержали, например, такие оценки: «Надоели эти новости про Каталонию, неужели нет других новостей, мне вообще все равно, что там происходит» [9]; «Пусть сами разбираются, кто какую автономию хочет, какая мне разница» [8]. Однако для большинства читателей за исследуемый период была характерна четкая и неравнодушная позиция против сепаратизма в Каталонии, что подтверждается приведенными выше негативными комментариями читателей. В целом можно говорить о том, что большинство читателей поддерживает мнение редакции. Большинство читателей так же, как и редакция, негативно отнеслись к каталонскому сепаратизму, причем выразили свое согласие именно с мнением редакции.

В ходе достижения цели исследования и анализа научной литературы было установлено, что большинство исследователей [12, с. 365–375; 13, с. 120–131] полагают, что от освещения Каталонского сепаратизма в испанских газетах зависит общественное мнение по данному вопросу. Газета El Mundo, будучи третьей по читаемости газетой в стране [12, с. 366], стремится влиять на мнение своих читателей по вопросу сепаратизма в Каталонии с помощью публикаций о наиболее актуальных событиях и поисках компромиссного решения по вопросу Каталонского сепаратизма [13, с. 121].

В результате решения исследовательских задач выявлено отношение читателей газеты El Mundo как солидарное с мнением редакции. Данный вывод подтверждается полученными в ходе эмпирического исследования данными: читатели неоднократно и ясно выразили свою солидарность с мнением газеты после прочтения статей и отметили, что газета пишет объективно, правдиво, ее публикации заслуживают доверие, а также прямо говорили о том, что их мнение по поводу сепаратизма в Каталонии сформировалось после прочтения публикаций газеты [8; 9]. При этом редакция газеты в своих публикациях вполне ясно выражает идею о том, что стремление Каталонии к самоопределению должно рассматриваться как угроза территориальной целостности страны [8; 9; 11], а большинство читателей поддерживает эту идею в своих комментариях.

Новизна исследовательской работы, теоретическая и практическая значимость итогов работы заключаются в том, что проведенное исследование позволило выявить, что часть испанского общества, по крайней мере, консервативно настроенная его часть, которая является целевой читательской аудиторией издания, выражает свое согласие с мнением редакции. В основе такого согласия лежит доверие читателей к публикуемым газетой материалам, о чем читатели говорят в своих комментариях [8; 9].

Перспектива дальнейших исследований заключается в том, что выводы и результаты исследования могут быть использованы как основа для дальнейших сопоставительных научных работ по проблеме общественного мнения в Испании.

Библиографический список

1. Аникеева Н.Е. *О политической ситуации в Испании и о проблеме сепаратизма в Каталонии*. Available at: https://mgimo.ru/about/news/experts/o-politicheskoy-situatsii-v-ispanii/
2. Дронова С.Ю. Национальное самоопределение Каталонии: за и против. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2015; № 3.
3. Cortijo A., Vicent-Martines O. History of Catalonia and Its Implications for Contemporary Nationalism and Cultural Conflict. *Project: Center for Catalan Studies, University of California at Santa Barbara*. 2020; Vol. 7.
4. Cruz-Gallach H., Solé-Figueras L. Territorial Conflicts in Catalonia: an Overview Of Social Struggles During the Last Decade. *Conflict in the City Contested Urban Spaces and Local Democracy*. 2015.
5. *El Mundo*. La crisis catalana pasa factura y Vox desbanca al PSOE en pequeños pueblos del interior de Castellón. Available at: https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/castellon/2019/11/10/5dc877d4fc6c8379528b45c5.html
6. *El Mundo*. Jared Diamond: «Un presidente del Gobierno catalán podría aliviar la crisis en Cataluña». Available at: https://www.elmundo.es/papel/lideres/2019/11/20/5dd44937fc6c83143b8b46ae.html
7. *El Mundo*. El consejero catalán de Exteriores ante su juicio por el 1-O: «Estar con la ciudadanía no puede ser desobediencia». Available at: https://www.elmundo.es/cataluna/2020/12/13/5fd670fefdddff78ae8b4579.html
8. *El Mundo*. Puigdemont llama a la masa separatista a librar la lucha definitiva contra el Estado. Available at: https://www.elmundo.es/cataluna/2020/02/29/5e5a3ce1fdddff4f118b460d.html
9. *El Mundo*. El separatismo catalán busca agitar de nuevo la calle pese al coronavirus. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2020/05/25/5ecaabe6fc6c833a438b4585.html
10. *El Mundo*. Pedro Sánchez: España no puede quedar varada por la irresponsabilidad secesionista y la inacción de Rajoy. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2018/02/03/5a75b23246163f857f8b4578.html
11. *El Mundo*. La estrategia separatista: erosionar al Rey y al Estado. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2020/03/19/5e728400fdddff8a918b462d.html
12. Басманова А.А., Миссауи-Ульянищева Е.В. Сепаратизм в стране Басков. *Вестник РУДН*. Серия: Политология. 2018; № 3.
13. Коларов Г. Почему последние теракты случились именно в Испании. *Журнал 21-й век*. 2017; № 3.

References

1. Anikeeva N.E. *O politicheskoj situacii v Ispanii i o probleme separatizma v Katalonii*. Available at: https://mgimo.ru/about/news/experts/o-politicheskoy-situatsii-v-ispanii/
2. Dronova S.Yu. Nacional'noe samoopredelenie Katalonii: za i protiv. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2015; № 3.
3. Cortijo A., Vicent-Martines O. History of Catalonia and Its Implications for Contemporary Nationalism and Cultural Conflict. *Project: Center for Catalan Studies, University of California at Santa Barbara*. 2020; Vol. 7.
4. Cruz-Gallach H., Solé-Figueras L. Territorial Conflicts in Catalonia: an Overview Of Social Struggles During the Last Decade. *Conflict in the City Contested Urban Spaces and Local Democracy*. 2015.
5. *El Mundo*. La crisis catalana pasa factura y Vox desbanca al PSOE en pequeños pueblos del interior de Castellón. Available at: https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/castellon/2019/11/10/5dc877d4fc6c8379528b45c5.html
6. *El Mundo*. Jared Diamond: «Un presidente del Gobierno catalán podría aliviar la crisis en Cataluña». Available at: https://www.elmundo.es/papel/lideres/2019/11/20/5dd44937fc6c83143b8b46ae.html
7. *El Mundo*. El consejero catalán de Exteriores ante su juicio por el 1-O: «Estar con la ciudadanía no puede ser desobediencia». Available at: https://www.elmundo.es/cataluna/2020/12/13/5fd670fefdddff78ae8b4579.html
8. *El Mundo*. Puigdemont llama a la masa separatista a librar la lucha definitiva contra el Estado. Available at: https://www.elmundo.es/cataluna/2020/02/29/5e5a3ce1fdddff4f118b460d.html
9. *El Mundo*. El separatismo catalán busca agitar de nuevo la calle pese al coronavirus. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2020/05/25/5ecaabe6fc6c833a438b4585.html
10. *El Mundo*. Pedro Sánchez: España no puede quedar varada por la irresponsabilidad secesionista y la inacción de Rajoy. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2018/02/03/5a75b23246163f857f8b4578.html
11. *El Mundo*. La estrategia separatista: erosionar al Rey y al Estado. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2020/03/19/5e728400fdddff8a918b462d.html
12. Basmanova A.A., Missaui-Ul'yanischeva E.B. Separatizm v strane Baskov. *Vestnik RUDN*. Seriya: Politologiya. 2018; № 3.
13. Kolarov G. Pochemu poslednie terakty sluchilis' imenno v Ispanii. *Zhurnal 21-j vek*. 2017; № 3.

Статья поступила в редакцию 16.02.22

УДК 070 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-392-394

Kuzmich S.V., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ya.air2@yandex.ru*

EFFICIENCY OF COVID-19 FIGHITING IN SPAIN ACCORDING TO "EL MUNDO" NEWSPAPER. The article examines the problem of the fight against the pandemic in Spain in 2020, from the point of view of the formation of public opinion on this issue in the Spanish press on the example of publications of "El Mundo" newspaper. The objective of the study is to identify the impact on public opinion of publications of the Spanish newspaper on the effectiveness of the fight against COVID-19. The tasks of the work are content analysis of scientific literature on the research topic and the subsequent presentation in the methodology for analyzing publications of the newspaper on topics related to the fight against the COVID-19 pandemic: government activities to combat the pandemic, relations with the European Union during a pandemic, civil unrest in Spain during the pandemic.

Key words: **Spain, Spanish press, "El Mundo" newspaper, COVID-19 pandemic, coalition government.**

***С.В. Кузьмич**, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», E-mail: ya.air2@yandex.ru*

ОСВЕЩЕНИЕ БОРЬБЫ С COVID-19 В ИСПАНИИ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ EL MUNDO

В статье рассматривается проблема эффективности борьбы с пандемией в Испании в 2020 году с точки зрения формирования общественного мнения по данному вопросу в испанской прессе на примере публикаций газеты El Mundo. Цель исследования заключается в выявлении влияния на общественное мнение публикаций испанской газеты El Mundo, посвященных вопросу эффективности борьбы с COVID-19. Задачи работы состоят в контент-анализе научной литературы по теме исследования и в последующем изложении методики анализа публикаций газеты El Mundo по темам, касающимся борьбы с пандемией COVID-19: деятельность правительства по борьбе с пандемией, отношения с Европейским союзом в период пандемии, общественные беспорядки в Испании в период пандемии. Методология исследования основана на системном научном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, сравнение); а также специальные методы: содержательный контент-анализ; метод исторической ретроспекции; метод статистического анализа.

Ключевые слова: **Испания, испанская пресса, газета El Mundo, пандемия COVID-19, коалиционное правительство.**

Актуальность темы исследования заключается в том, что от эффективности борьбы с COVID-19 в жизни Испании зависит сразу несколько важных аспектов.

Во-первых, проблемы во внутренней политике, вызванные последствиями пандемии, стали для второго коалиционного правительства Педро Санчеса, сформированного 13 января 2020 года, серьезным вызовом. Так, коалиция социалистов и левых (PSOE и Unidas Podemos) планировала ввести повышение налогов для более высокооплачиваемых работников и крупных корпораций, а также повысить минимальную заработную плату в 2020 году, однако коалиции не удалось набрать абсолютного большинства в Конгрессе, в связи с чем социалистам и левым потребовалась поддержка других партий по каждому законопроекту для осуществления законодательной деятельности.

Во-вторых, во внешней политике от эффективности ликвидации последствий пандемии зависит судьба дальнейших отношений Испании с Европейским Союзом (далее – ЕС), поскольку от этой организации страна так и не получила ожидаемой помощи в период карантина. Проблемами Южной Европы страны-лидеры ЕС просто пренебрегли, и, как отмечают исследователи, «Испания и Италия потребовали дополнительной помощи со стороны Европы, поскольку они борются с нарастающей пандемией на фоне худшего кризиса на континенте со времен Второй мировой войны» [1]. Однако помощь так и не была предоставлена в необходимом объеме, а решения о ее предоставлении принимались слишком медленно» [2].

В-третьих, от того, как именно общественное мнение Испании оценивает результаты борьбы с пандемией, зависит вопрос социально-политической стабильности в стране: в первую волну пандемии «режим чрезвычайного положения» и последовавший локдаун стали поводами для активизации правых радикалов [3, с. 380–390; 4, с. 144; 5, с. 5; 6, с. 89].

Цель исследования заключается в выявлении влияния на общественное мнение публикаций испанской газеты El Mundo, посвященных вопросу эффективности борьбы с COVID-19.

Задачи работы состоят в контент-анализе научной литературы по теме исследования и в последующем изложении методики анализа публикаций газеты El Mundo по темам, касающимся борьбы с пандемией COVID-19: деятельность правительства по борьбе с пандемией, отношения с Европейским союзом в период пандемии, общественные беспорядки в Испании в период пандемии.

Научная новизна исследования заключается в апробации авторской методики оценки мнения испанских читателей, а также в выявлении новых тенденций в политике редакции газеты El Mundo.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы при чтении лекционных курсов по специальности «Международная журналистика».

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут служить базой для дальнейших эмпирических исследований публикаций испанских СМИ, мониторинга общественного мнения Испании по вопросу освещения борьбы с COVID-19.

Методология исследования основана на системном научном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, сравнение); а также специальные методы: содержательный контент-анализ; метод исторической ретроспекции; метод статистического анализа.

В статье была применена методика, включающая в себя два этапа. На первом этапе осуществлялся сбор первичных данных, который заключался в контент-анализе содержания публикаций газеты за исследуемый период. В генеральной совокупности рассматривались те публикации, которые имели прямое отношение к исследуемой теме, на основе ключевых слов и фраз. Отбор ключевых слов осуществлялся по архиву публикаций газеты El Mundo за февраль 2020 года – сентябрь 2021 года, размещенному на официальном сайте издания. Электронная версия газеты была выбрана автором исследования потому, что данный формат издания, помимо более широкого охвата читательской аудитории, позволяет читателям оставлять комментарии о каждой публикации.

Второй этап эмпирического исследования необходим для выявления основных тем в общем дискурсе публикаций по проблеме COVID-19. На данном этапе была проведена тематическая группировка собранных публикаций по релевантности ключевых слов. На втором этапе исследования все публикации из репрезентативной выборки были сгруппированы по трем основным темам, связанным с оценкой испанским обществом эффективности борьбы с COVID-19:

– оценка действий коалиционного правительства Педро Санчеса в период пандемии;
– отношения Испании и ЕС на фоне кризиса в период пандемии;
– протестная активность испанцев в период пандемии и ее оценка редакцией газеты El Mundo.

С целью верификации влияния, оказываемого на общественное мнение газетой El Mundo в период пандемии 2020 года, автором статьи также были изучены комментарии читателей газеты по темам публикаций за исследуемый период. Всего для проведения анализа было отобрано 1 522 комментария в период с февраля 2020 года по сентябрь 2021 года.

Критерием классификации комментариев читателей, собранных методом частотного анализа (по количеству комментариев под каждой публикацией), явилась эмоциональная оценка новостей: негативная, позитивная и нейтральная.

Материалами исследования послужили публикации испанской газеты El Mundo. Генеральная совокупность публикаций за исследуемый период составила 820 статей. Метод механической выборки позволил осуществить отбор каждой 10-й публикации по теме исследования. Репрезентативная выборка составила 82 публикации газеты El Mundo, в которых проводилась оценка эффективности борьбы с COVID-19 в 2020 году. Эмпирическое исследование проведено с февраля 2020 года по сентябрь 2021 года.

На первом этапе исследования на основе ключевых слов были выявлены следующие темы, составляющие основной массив публикаций газеты El Mundo за февраль 2020 года – сентябрь 2021 года, посвященных проблеме борьбы с COVID-19. Результаты первичного сбора данных представлены в табл. 1.

Таблица 1

Новости о борьбе с COVID-19 в газете El Mundo на официальном сайте издания с наиболее релевантными словами (перевод на русский язык)

Действия коалиционного правительства Испании	Отношения Испании с ЕС	Протестная активность в испанском обществе
Педро Санчес	Кризис	Национализм
Социалисты и левые	Охлаждение отношений	Провокации ультраправых
«Режим тревоги»	Отсутствие помощи	«Vox»
Самоизоляция	Выход из ЕС	Политическая дестабилизация

На основании полученных данных, по общему количеству частотности выделенных тематических слов в публикациях газеты El Mundo было отобрано 82 публикации за 2020–2021 годы, что позволило выявить три основные темы.

Наиболее активно газета публиковала новости о действиях коалиционного правительства по борьбе с пандемией. Несмотря на то, что газета традиционно поддерживает консервативную Народную партию (PP), в публикациях о действиях правительства нет резкой критики.

Вторая по значимости тема, освещаемая газетой в исследуемый период, – протестная активность населения Испании. При освещении данной проблемы редакция газеты постоянно ссылается на провокации ультраправых националистических сил, представляя протесты, скорее, как результат происков националистов, а не как итог реального недовольства населения введением ограничений по COVID-19. Например, в одной из статей редакция отмечает следующее: «Существует «черная рука», которая призывает объединить самых жестоких националистов для беспорядков на улицах» [7].

Такой ход позволил редакции газеты раскритиковать ультраправые силы, представив их сторонников как неконструктивных популистов, готовых воспользоваться сложной ситуацией в стране для усиления своего политического влияния, а также поддержать лояльность читателей к имеющимся в стране политическим институтам.

При этом тема отношений с ЕС освещается газетой с точки зрения необходимости получения помощи для борьбы с пандемией. Данная тема занимает третье место по частотности ключевых слов в публикациях газеты за исследуемый период. Например, в одной из публикаций газеты говорится следующее: «Испания надеется на финансовую и медицинскую помощь от Франции и Германии. Однако пока политика квотирования помощи для стран Южной Европы неудовлетворительна и покрывает только одну треть потребностей Испании в медикаментах и финансировании работ по развертыванию дополнительных госпиталей» [0].

Для верификации влияния газеты El Mundo на общественное мнение в Испании был проведен анализ комментариев читателей по каждой из выделенных тем. Большинство читателей оценили позитивно работу правительства в сложный для страны период. Новости на тему протестной активности получили максимум негативных комментариев, что говорит об отсутствии поддержки большинством читателей газеты уличных беспорядков, спровоцированных националистами. Осуждение такого выражения протестов в период пандемии очевидно и по причине роста распространения заболеваемости после массовых скоплений людей [9]. Например, в своих комментариях под публикациями о протестах читатели пишут: «Дайте правительству спокойно работать, зачем выходить на улицы, протестовать и усиливать распространение вируса» [10, с. 218–225], «Газета правильно пишет, незачем протестовать и выходить на улицы – дайте Педро Санчесу спокойно работать, он пока все правильно делает» [11].

Материалы газеты, посвященные отношениям Испании и ЕС в период пандемии, читатели чаще всего комментировали нейтрально, не выражая ни явного одобрения, ни очевидного недовольства в отношении действий ЕС в период пандемии. Например, среди комментариев к статье о помощи ЕС читатели высказали следующее мнение: «Нам требуется помощь, но мы сами должны также приложить много усилий, чтобы не допустить катастрофы» [8].

Таким образом, можно заключить, что в целом редакция газеты в исследуемый период стремилась к освещению ситуации в стране в нейтральных тонах. При этом большинство читателей газеты нейтрально оценивают публикуемую в газете информацию по теме борьбы с пандемией, не поддерживают уличные беспорядки как форму политического протеста, а также не стремятся к резкой критике ЕС за то, что его страны-лидеры не оказали требуемой помощи Испании в период первой волны пандемии.

В ходе достижения цели исследования и анализа научной литературы было установлено, что редакция газеты El Mundo практически не публиковала резкой критики в отношении действий правительства в исследуемый период, чтобы не допустить эскалации напряжения в испанском обществе. Более того, консервативная ориентация самой газеты, поддерживающей Народную партию (PP), практически не отражалась в публикациях по поводу действий правительства Педро Санчеса по борьбе с пандемией COVID-19. Это означает, что редакция El Mundo, отложив на время привычную критику социалистов и левых, заняла взвешенную позицию, стремясь при этом в большей степени к сохранению лояльности читателей к действующему правительству в сложный для страны период. Данный тезис подтверждается как главным редактором газеты [11], так и отражен в работах Ф. Чинтья и Л. Пербавани [12, с. 425].

В результате решения исследовательских задач было выявлено, что в исследуемый период редакция газеты стремилась к критической оценке событий, связанных с протестной активностью в Испании, представляя уличные протесты как «происки ультраправых сил» [7]. Читатели газеты El Mundo высказали критическую позицию по теме уличных протестов, прямо выразив согласие в своих комментариях с мнением редакции, что говорит о наличии у редакции газеты влияния на ее целевую аудиторию.

Новизна исследовательской работы, теоретическая и практическая значимость итогов работы заключаются в том, что проведенное исследование позволило выявить, что по вопросам, связанным с отношениями Испании и ЕС, редакция публиковала критику в адрес стран – лидеров ЕС, не оказавших должной помощи государствам Южной Европы. Вместе с тем большинство читателей оценили эту информацию нейтрально, что объясняется более высоким интересом к внутренней политике, в частности к политике правительства по борьбе с пандемией. Этот тезис подтверждается комментариями читателей в ответ на целый ряд публикаций [7; 8; 11].

Перспектива дальнейших исследований заключается в том, что редакция имеет влияние на общественное мнение Испании в той его части, которая представлена целевой аудиторией читателей издания.

Библиографический список

1. Wilson J., Barry C. Coronavirus: Spain, Italy demand help from European Union as crisis deepens. *Global News*. Available at: https://globalnews.ca/news/6747486/coronavirus-italy-spain-eu-help/
2. Thompson M. The EU can't agree on how to help Italy and Spain pay for coronavirus relief. *CNN-Business*. Available at https://edition.cnn.com/2020/03/27/economy/corona-bonds-eu/index.html
3. Акбулаев Н.Н., Мамедов И.М., Алиев В.З. Влияние covid-19 на индустрию туризма (Испания, Италия и Турция). *Научные труды Вольного экономического общества России*. 2020; № 3.
4. Буторина О.В. Экономическая система ЕС под прессом пандемии: возможности и пределы трансформации. *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2020; № 4.
5. Фадеева И.А. Каталонский дезинтеграционный кризис: экономические причины и возможные последствия пандемии COVID-19. *Теория и практика общественного развития*. 2020; № 7.
6. Яковлев П.П. Испания в «красной зоне». Политическая перезагрузка в условиях пандемии. *Свободная мысль*. 2020; № 4.
7. *El Mundo*. Coronavirus. Decenas de jóvenes protagonizan graves altercados en León contra el toque de queda. Available at https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2020/11/01/5f9e5706fc6c83bb628b4586.html
8. *El Mundo*. Coronavirus España hoy, última hora en directo | España registra 25.886 nuevos casos y la incidencia baja de 400 por primera vez en un mes. Available at: https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2020/11/30/5fc436a921efa049188b45b6.html
9. Ritchie H., Ortiz-Ospina E. *Spain: Coronavirus Pandemic Country Profile*. Available at: https://ourworldindata.org/coronavirus/country/spain?country=~ESP
10. Parejo-Cuellar M., Martin-Penaa D. Informative coverage of the Spanish press about COVID-19 before the state of alarm. *Revista Espanola De Comunicacion En Salud*. 2020; Vol. 1: 218 – 225.
11. *El Mundo*. Así se hace un periódico en tiempos de coronavirus: «Esta crisis no logrará parar EL MUNDO». Available at: https://www.elmundo.es/papel/historias/2020/03/24/5e78ef3dfdddffaf208b4619.html
12. Chintya F., Perbawani L. Spain and Pandemic COVID-19: State of alarm to Climate Lacking in Various Aspects. *Jurnal Global & Strategis*. 2020; Vol. 14 (2).

References

1. Wilson J., Barry C. Coronavirus: Spain, Italy demand help from European Union as crisis deepens. *Global News*. Available at: https://globalnews.ca/news/6747486/coronavirus-italy-spain-eu-help/
2. Thompson M. The EU can't agree on how to help Italy and Spain pay for coronavirus relief. *CNN-Business*. Available at: https://edition.cnn.com/2020/03/27/economy/corona-bonds-eu/index.html
3. Akbulaev N.N., Mamedov I.M., Aliev V.Z. Vliyanie covid-19 na industriyu turizma (Ispaniya, Italiya i Turciya). *Nauchnye trudy Vol'nogo `ekonomicheskogo obschestva Rossii*. 2020; № 3.
4. Butorina O.B. `Ekonomicheskaya sistema ES pod pressom pandemii: vozmozhnosti i predely transformacii. *Kontury global'nyh transformacij: politika, `ekonomika, pravo*. 2020; № 4.
5. Fadeeva I.A. Katalonskij dezintegracionnyj krizis: `ekonomicheskie prichiny i vozmozhnye posledstviya pandemii COVID-19. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2020; № 7.
6. Yakovlev P.P. Ispaniya v «krasnoj zone». Politicheskaya perezagruzka v usloviyah pandemii. *Svobodnaya mysl'*. 2020; № 4.
7. *El Mundo*. Coronavirus. Decenas de jóvenes protagonizan graves altercados en León contra el toque de queda. Available at: https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2020/11/01/5f9e5706fc6c83bb628b4586.html
8. *El Mundo*. Coronavirus España hoy, última hora en directo | España registra 25.886 nuevos casos y la incidencia baja de 400 por primera vez en un mes. Available at: https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2020/11/30/5fc436a921efa049188b45b6.html
9. Ritchie H., Ortiz-Ospina E. *Spain: Coronavirus Pandemic Country Profile*. Available at: https://ourworldindata.org/coronavirus/country/spain?country=~ESP
10. Parejo-Cuellar M., Martin-Penaa D. Informative coverage of the Spanish press about COVID-19 before the state of alarm. *Revista Espanola De Comunicacion En Salud*. 2020; Vol. 1: 218 – 225.
11. *El Mundo*. Así se hace un periódico en tiempos de coronavirus: «Esta crisis no logrará parar EL MUNDO». Available at: https://www.elmundo.es/papel/historias/2020/03/24/5e78ef3dfdddffaf208b4619.html
12. Chintya F., Perbawani L. Spain and Pandemic COVID-19: State of alarm to Climate Lacking in Various Aspects. *Jurnal Global & Strategis*. 2020; Vol. 14 (2).

Статья поступила в редакцию 17.02.22

УДК 811.581.11 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-395-398

Li Mei, *postgraduate, Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); senior teacher, Institute of Foreign Languages, Harbin University (Harbin, China), E-mail: limei20141124@gmail.com*

ASYMMETRIC USE OF DEMONSTRATIVE PRONOUNS WHEN TRANSLATING TEXT FROM RUSSIAN INTO CHINESE. The article studies demonstrative pronouns and their deictic and anaphoric functions in Russian and Chinese. The use of demonstrative pronouns in Chinese is a complex linguistic phenomenon, and it is far from sufficient to analyze it by simply analyzing the coincidence of the use of Chinese and Russian demonstrative pronouns. The objective of the article is to analyze the study of an adequate translation from Russian into Chinese, which can only be obtained by taking into account the differences in the use of demonstrative pronouns of near and far deixis. Particular attention is paid to the frequency of use of near deixis pronouns in Chinese is higher than in Russian, as a result of which, when translating, many Russian pronouns of far deixis must be replaced by Chinese pronouns of near deixis. In some cases, also translate Russian demonstrative words of near deixis with Chinese pronouns of far deixis. Based on the study of the Russian and Chinese texts, it is established that there is an asymmetry in the use of demonstrative pronouns and large differences in the strategies of near and far deixis in the two languages. In conclusion, the study of these differences is revealed what helps to solve many problems when translating a text from Russian into Chinese and vice versa.

Key words: **demonstrative pronoun, near deixis, distant deixis, asymmetry, translation of pronouns.**

Ли Мэй*, соискатель, Институт стран Азии и Африки Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, ст. преп., Институт иностранных языков Харбинского университета, г. Харбин, E-mail: limei20141124@gmail.com*

АСИММЕТРИЧНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УКАЗАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА КИТАЙСКИЙ

Статья посвящена исследованию указательных местоимений, их дейктической и анафорической функций в русском и китайском языках. Использование указательных местоимений в китайском языке – сложное лингвистическое явление, и это анализировать путем простого анализа совпадения употреблений китайских и русских указательных местоимений далеко недостаточно. Целью статьи является анализ изучения адекватного перевода с русского языка на китайский, который может быть получен только при учете различий в использовании указательных местоимений ближнего и дальнего дейксисов. Особое внимание в работе уделено тому, что частота употребления местоимений ближнего дейксиса в китайском языке выше, чем в русском, в результате чего при переводе многие русские местоимения дальнего дейксиса нужно заменять китайскими местоимениями ближнего дейксиса, а в некоторых случаях переводить русские указательные слова ближнего дейксиса китайскими местоимениями дальнего дейксиса. На основе изучения русского и китайского текстов было установлено существование асимметричности использования указательных местоимений и больших различий в стратегиях ближнего и дальнего дейксисов в двух языках. В заключение раскрывается изучение этих различий помогает решить многие проблемы при переводе текста с русского языка на китайский и обратно.

Ключевые слова: **указательное местоимение, ближний дейксис, дальний дейксис, асимметричность, перевод местоимений.**

Указательные местоимения существуют во многих языках и представляют собой типичные средства дейксиса, играют важную роль в соединении контекстов. Актуальность данной работы определяется необходимостью всестороннего изучения указательных местоимений и различий в употреблении местоимений ближнего и дальнего дейксисов в русском и китайском языках. Это исследование лежит в основе образования естественного связного текста на китайском языке. Исследование также необходимо для изучения процессов и механизмов человеческой коммуникации и для расширения подходов к изучению феномена связности текста в китайском языке.

Цель настоящей статьи состоит в выявлении закономерностей использования местоимений ближнего и дальнего дейксисов в русском и китайском текстах, в комплексном описании функции указательных местоимений при обеспечении связности текста обоих языков, а также в исследовании существующих средств для переводной эквивалентности в русско-китайском переводе.

Задачи исследования определены целью данной работы:

– описание и систематизация закономерностей использования указательных местоимений в русском и китайском текстах;

– анализ местоимений ближнего и дальнего дейксисов и их асимметричности использования;

– выяснение роли указательных групп в организации и обеспечении смысловой последовательности текста и различия в использовании анафорических и дейктических средств в китайском и русском текстах.

Новизна исследования определяется тем, что сопоставительному анализу подвергается текст повести «Золотая роза» К.Г. Паустовского и её два перевода на китайский язык. Несовпадения употреблений местоимений ближнего и дальнего дейксисов в русском и китайском текстах впервые применяются к описанию семантической эквивалентности русско-китайского перевода и впервые для асимметричности использования указательных местоимений обнаруживаются специфические источники. Наше исследование восполняет пробел в данной сфере русского переводоведения.

Теоретическая значимость статьи заключается в представлении несовпадения использования указательных местоимений как средства, обеспечивающего связность текста при переводе и более соответствующего менталитету китайцев. Результаты исследования совершенствуют теорию по категории асимметричности в русско-китайском переводе. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут оказаться полезными для специалистов по лингвистике текста и по функциональной лингвистике, а также межкультурной коммуникации. Материалы для подобного анализа могут применяться при преподавании практического курса перевода с русского на китайский язык, курса стилистики и т.д.

В данной статье применялся метод сравнительно-сопоставительного анализа для описания семантики, синтактики и прагматики отдельных предложений, выбранных из произведения «Золотая роза» К.Г. Паустовского и его двух китайских переводов. В этих текстах почти в каждом абзаце для соединения контекстов используются указательные местоимения.

Указательные местоимения по происхождению тесно связаны с личными местоимениями первого, второго и третьего лица, доказательства чему можно найти во многих языках. Французский исследователь W. Bang, изучая это явление, пришёл к выводу, что первоначально у людей появилось понятие дейксиса, а затем – разделение местоимений на три лица. “Местоимения первого лица зачастую одного происхождения с ближним дейксисом; местоимения дальнего дейксиса делятся на два типа: относительно ближний и относительно дальний. Первый тип в основном связан со вторым лицом, а второй – в основном соотносится с третьим лицом” [1, с. 187].

Классификация указательных местоимений современного китайского языка у Чжан Биня более детальна. Он выделил в китайском языке десять основных указательных местоимений (基本指示代词), в число которых включил 这 (этот), 那 (тот) и еще восемь слов. Ещё 10 лексем, сочетаясь со словами 这 (этот) и 那 (тот), образуют десять пар производных указательных местоимений (派生指示代词).

Чжан Бинь отмечает, что указательные местоимения 这 (этот) и 那 (тот) противопоставлены: 这 (этот) относится к ближнему дейксису, а 那 (тот) – к дальнему. Например:

“这件衣服不好看，那件衣服好看” [2, с. 320]。(«Эта куртка некрасива, а та – красива»).

При указании на прошлое вместо 这 (этот) обычно используется 那 (тот). Например:

“那时候我还是个小孩子。*这时候我还是个小孩子” [2, с. 320]。 («В то время я был еще ребенком. * В это время я был еще ребенком»).

Функциональную значимость указательных местоимений подчеркивают и другие авторы. Указательные местоимения 这 (этот) и 那 (тот), противопоставленные по признаку близости – отдаленности, оформляют указательные группы, которые выполняют как первичную дейктическую функцию, отсылаемую к речевой ситуации, так и анафорическую функцию, отсылаемую к содержанию речи (или тексту). По характеру отсылки в обоих случаях выделены три основные группы – к времени, месту, объекту. Но “выбор между 这 (этот) и 那 (тот), связанный с временными и пространственными параметрами, в конечном счете зависит от противопоставления «я — не я», лежащего в основе оппозиции ближнего и дальнего дейксиса, и от формы, в которой говорящий – субъект речи или субъект сознания – желает представить окружающий мир” [3, с. 35]. Поэтому “на самом деле картина реального языкового употребления данных местоимений значительно более пестра и запутанна” [4, с. 737].

В дальнейшей работе акцент будет сделан на особенностях употребления указательных форм с “этот” / 这 и “тот” / 那. Для соответствующего сопоставительного анализа русские примеры взяты из произведения «Золотая роза»

К.Г. Паустовского, китайские — из двух классических переводов этого произведения, выполненных известными китайскими переводчиками Ли Ши и Дай Цуном.

1. Совпадения употреблений “этот” / 这 и “тот” / 那 в русском и китайском текстах.

Правила употребления местоимений “этот” / 这 и “тот” / 那 в целом совпадают. Анализ специфики использования указательных групп, содержащих местоимения “этот” / 这 и “тот” / 那 в русском и китайском текстах, показал, что эти слова создают жёсткое смысловое противопоставление, проявляющееся в разных режимах повествования и в разных функциях по отношению ко времени, объекту и месту. Например:

1.1 Отношение ко времени

Указательные местоимения 这/ “этот” и 那/ “тот” входят в состав разнообразных показателей времени: 在这个时候 (‘в это время’), 在这一夜 (‘в эту ночь’), 在这个早晨 (‘в это утро’), 这个早晨 (‘этим утром’), 在这个八月 (‘в этом августе’); 在那一年 (‘в тот год, в том году’), 在那一刻 (‘в тот момент’), 从那天起 (‘с того дня’), 那个秋天 (‘той осенью’) и т.д. Эти временные показатели широко допускают анафорическое употребление, а некоторые из них и дейктическое.

В следующих предложениях указательные группы с компонентами “этот” / 这 и “тот” / 那 указывают на время.

(1) Шамет, правда, никогда и не предполагал, что ему понадобится возобновлять в памяти это ненужное время своей жизни [5, с. 491].

（李）的确，沙梅从来也没想到他还要来重新回想他一生中这一段（«это»）多余的时期 [6, с. 6]。

（戴）这也难怪夏米，因为他从来没想到过有朝一日还要重新去回想他一生中这段(«это») 早已逝去的岁月 [7, с. 3]。

(2) С тех пор его преследовал запах пыли и помоек [5, с. 493].

（李）从那时起 («с тех пор»)，灰尘和污水的气味，总没离开过他 [6, с. 11]。

（戴）从那以后 («с тех пор»)，不论到哪里，他总是能闻到一股尘土和污水的气味 [7, с. 6]。

В примере (1) указательная группа “это … время” выполняет дейктическую функцию, в китайских переводах тоже используются местоимения ближнего дейксиса (这一段…时期, 这段…岁月; здесь понятие “время” выражено разными способами) и дальше вводятся новые смысловые темы. В примере (2) указательная группа “с тех пор” выражает “дальнее” значение и отсылает к прошедшему времени, то есть точка отсчета “не сейчас”, для говорящего является “тогда” [8].

1.2 Отношение к объекту

Указательные местоимения “этот” / 这 и “тот” / 那 в сочетании с именами существительными могут указывать на объект.

(3) «Жил Шамет в лачуге на окраине города. Конечно, можно было бы обстоятельно описать эту окраину и тем самым увести читателя в сторону от основной нити рассказа» [5, с. 489].

（李）沙梅住在城郊的一间草房里。本来可以把这个 («эту») 郊区大加描绘一番，以使读者离开故事的本题 [6, с. 3]。

（戴）夏米住在巴黎郊外一间窳陋的窝棚里。本来我完全可以不惜笔墨，把这个(«эту») 郊区的景色绘声绘影地描写一通，可是这会把读者引离故事的主线 [7, с. 1]。

(4) «Следил за Шаметом только один человек – тот пожилой ювелир, что выковал из слитка тончайшую розу и рядом с ней, на одной ветке, маленький острый бутон [5, с. 497].

（李）守望着沙梅的只有那个 («тот») 上了年纪的首饰匠一个人，就是他，用金锭打成了一朵非常精致的蔷薇，花的旁边，在一条细枝上，还有一个小小的、尖尖的花蕾 [6, с. 20]。

（戴）只有一个人在注视着夏米的动静，这就是那个 («тот») 老工匠。正是他用金锭给夏米打了一朵极其精致的蔷薇花，蔷薇花旁边有根细枝，枝条上有一朵尖形的小巧的蓓蕾 [7, с. 11]。

В предыдущих примерах указательные группы “эту окраину” 这个郊区, “тот пожилой ювелир” 那个老工匠 выполняют анафорическую функцию, указывая на ранее упомянутые объекты (окраина, человек). Обычно они и объекты, на которые они указывают, располагаются в соседних предложениях, что при анафоре тесно соединяет и русский, и китайский тексты.

1.3 Отношение к месту

Когда указательные местоимения сочетаются с именами существительными, имеющими пространственные или предметные значения (город, дом, река, улица, гора, стол, шкаф и др.) или обозначающими определенные места, они могут отсылать к месту [9]. Приводим примеры:

(5) «Пьяные артиллеристы выстрелили для забавы из мортиры, снаряд попал в жерло потухшего вулкана, там взорвался, и от неожиданности вулкан начал пыхтеть и извергаться. Черт его знает, как его звали, этот вулкан» [5, с. 492]!

（李）醉醺醺的炮手为了寻开心，放了一炮，炮弹落到一座死火山的喷火口上，就在那里爆炸了，不料火山也开始喷烟爆发起来。鬼晓得这座 («этот») 火山叫什么来着! [6, с. 8].

（戴）喝醉了酒的炮手们为了逗乐，一个劲儿地打臼炮，有一发炮弹正巧落进一座死火山的喷火口，在里边炸了开来，可不得了，火山开始爆发了，突突地直往外冒岩浆，我都忘了这座 («этот») 火山叫什么来着！ [7, с. 4–5].

В примере (5) указательное местоимение “этот” выполняет анафорическую функцию – отсылает к объекту (вулкану).

(6) «Там ты сможешь умыться и отдохнуть. И вообще жить, сколько хочешь» [5, с. 495].

（李）你在那儿 («там») 可以洗洗脸休息休息。总之，随你愿意住多久 [6, с. 14]。

（戴）你可以在那儿 («там») 洗个脸，歇一会儿。总之你要住多久都行 [7, с. 8]。

В примерах (6) и в русском, и в китайском вариантах местоимение дальнего дейксиса “там” 在那儿 указывает на место, расположенное сравнительно далеко от говорящего.

Из вышеизложенного следует, что указательные местоимения “этот” и “тот” в русском языке по своим грамматическим и семантическим свойствам в целом совпадают с китайскими 这 (этот) и 那 (тот): они имеют либо “ближнее”, либо “дальнее” значение и выполняют как дейктическую, так и анафорическую функции.

Однако в сопоставленных русских и китайских текстах мы обнаруживаем немало случаев несовпадения употреблений указательных местоимений ближнего и дальнего дейксиса.

2. Несовпадения употреблений “этот”/ 这 и “тот”/ 那 в русском и китайском текстах.

2.1 Асимметричность использования местоимений дальнего и ближнего дейксисов

Асимметричность здесь появляется из-за возможного отсутствия противопоставления по признаку близости – отдаленности. В значительном числе случаев “тот” не может использоваться там, где используется “этот”, и 那 (тот) не всегда может заменять то, что указано словом 这 (этот) [10]. Частота использования слова “этот” в русском языке намного выше, чем слова “тот”, и самая большая статистическая таблица частоты иероглифов в китайском языке показывает, что 这 (этот) занимает 12-е место среди наиболее употребительных иероглифов с 10 375 вхождениями; а 那 (тот) расположено на 37-ом месте с числом вхождений 4 044 [11, с. 1290–1291]. Видно, что частота использования местоимений ближнего дейксиса выше, чем частота использования местоимений дальнего дейксиса и в русском языке, и в китайском. Таким образом, данные по частоте слов подтверждают асимметрию в использовании местоимений дальнего и ближнего дейксисов.

Эта асимметричность воплощается в трех аспектах: анафорическая способность, возможность указания времени и личные отношения. Ниже эти три аспекта рассматриваются специально в свете влияния на перевод текста с русского языка на китайский.

2.2 Асимметричность использования указательных местоимений в китайском и русском языках

При использовании местоимений ближнего и дальнего дейксисов в русском тексте и в китайском переводе можно выделить два типа несовпадений. Первый тип – это асимметрия употреблений местоимений ближнего и дальнего дейксисов, второй –замещение указательных местоимений русского текста при переводе на китайский язык другими местоимениями или именами существительными.

Тань Аошуан считает, что асимметрия употреблений указательных местоимений имеет два источника. “Во-первых, при описании одной и той же ситуации дейктическая ориентация у русского и китайского языков является различной. В китайском языке указательное местоимение указывает на внеязыковую действительность, а в русском языке осуществляется анафорическое отношение. Во-вторых, различие в употреблении указательных местоимений может быть связано с большей эгоцентричностью семантической основы дейктической лексики русского языка, допускающей в своем толковании то, что говорящий представляет себе в момент речи” [4, с. 810].

2.2.1 Местоимение ближнего дейксиса русского оригинала при переводе на китайский язык замещается местоимением дальнего дейксиса

Указательные местоимения “этот (эта, это, эти)” во всех русских текстах применяются для анафорической отсылки к месту или объекту, которые упоминались в предтексте. По отношению к тем же объектам и местам, обозначаемым именной группой, при переводе на китайский употребляется местоимение 那 (тот), обозначающее место или объект, которые в момент акта указания выражают “не здесь”. Например, в русском оригинале примера (7) используется местоимение ближнего дейксиса “эта” для анафоры объекта предыдущего текста. А в китайском переводе оно замещается указательным местоимением 那位 (тот), отсылающим к объекту, который не находится там, где находится говорящий в момент речи.

(7) «Я – Жан Эрнест Шамет, тот рядовой Двадцать седьмого колониального полка, что привез тебя к этой поганой тетке в Руан» [5, с. 494].

（李）我是约翰·埃尔奈斯特·沙梅，第二十七殖民军的战士，是我把你带到里昂那位 («той») 讨厌的姑母家里去的 [6, с. 13]。

（戴）我是让·欧内斯特·夏米，就是那个把你送到鲁昂可恶的姑妈家去的第二十七殖民军团的列兵 [7, с. 7]。

В русском тексте имеет место анафорическое отношение и используется “это” для создания анафоры предыдущего придаточного условного предложения. А в китайском языке указательное местоимение 那 (тот), во втором переводе опущенное, указывает на придаточное условное предложение, в котором отражена внеязыковая действительность.

Несовпадение употреблений указательных местоимений также наблюдается в тех случаях, когда в китайском языке при наличии в контексте существительного “воспоминание” или глагола “вспоминать”, имплицирующих отсылку говорящим к событию в прошлом, указательные группы оформляются с помощью местоимения дальнего дейксиса. Например:

(8) «Чем дальше, тем яснее Шамет вспоминал этот блеск – несколько ярких огоньков под низким потолком» [5, с. 491].

（李）沙梅越来越清楚地想起了这朵蔷薇的光辉 («блеск этой розы») – 低矮的天花板下面的几点明亮的火光 [6, с. 6]。

（戴）夏米越往下讲，就越清晰地想起那朵金蔷薇的光华 («блеск той розы») – 在低矮的天花板下闪烁着点点金灿灿的火花 [7, с. 3]。

Перевод приведенного примера Дай Цуна показывает, что в китайском языке указательные местоимения ориентированы на внеязыковую действительность, заданную семантикой глагола “вспоминать” и конситуацией. Точное время, место, заданность набора участников и обстоятельств разговора в тексте заставляют переводчика прибегать к средствам указания на ситуативную известность местоимением дальнего дейксиса 那 (тот).

В китайском языке употребление местоимения дальнего дейксиса 那 (тот) может выражать отрицательные эмоции – от отвращения до отчужденности, предполагать, что говорящему не нравится определенный человек [12].

(9) «– Ты напрасно волнуешься, моя крошка, – недовольно протянул молодой актер» [5, с. 495].

（李）“你别激动，我的小娃娃，”年轻的演员 («молодой актер») 不满意地拉长声音说 [6, с. 16]。

（戴）“我的小乖乖，你何苦这么激动，”那个年轻演员 («тот молодой актер») 不满地曼声说道 [7, с. 9]。

(10) «Мало ли что придет в голову судебным крючкам» [5, с. 496].

（李）狗腿子们什么事想不到呢 [6, с. 17]。

（戴）司法机关的那些 («те») 吹毛求疵的人总是说到风就是雨 [7, с. 10]。

Во всех этих предложениях при переводе на китайский язык Дай Цун добавил указательное местоимение 那个 (тот), 那些 (те) перед именем существительным. Видно, что Дай Цун передает свои эмоции через предпочтение дальнего дейксиса ближнему. Особенно сильно негативное отношение к данному лицу выражается в примере (10) с помощью указательного местоимения 那些 (те).

Несовпадение употреблений китайских и русских указательных местоимений приводит к тому, что в русском языке между первичным и вторичным дейксисом не существует четкой границы. Например, русское местоимение “это” может быть и собственно дейктическим словом, и анафорическим элементом. Оно может указывать на предмет, находящийся перед глазами говорящего, и обозначать анафорическое отношение к объекту предыдущего текста. В китайском переводе местоимение дальнего дейксиса 那 (тот) в диалогическом режиме задает ретроспективную точку отсчета (ситуация не сейчас и не здесь), иными словами, указывает на несовпадение времени и места говорящего с пространственно-временными координатами описываемой ситуации.

2.2.2 Местоимение дальнего дейксиса русского оригинала при переводе на китайский язык замещается местоимением ближнего дейксиса

Указательные местоимения в русском и китайском языках используются по-разному и в следующих ситуациях:

(11) «– Таких золотых роз мало на свете, – говорила мать Шамета» [5, с. 491].

（李）“这样的 («этих») 金蔷薇在世界上不多，”沙梅的母亲说 [6, с. 11]。

（戴）“像这样的 («этих») 金蔷薇世上是少有的，”夏米的母亲说 [7, с. 4]。

(12) «Однажды на таком туманном рассвете Шамет проходил по мосту Инвалидов и увидел молодую женщину» [5, с. 494].

（李）有一次，在这样 («этом») 雾蒙蒙的黎明里，沙梅由荣誉军人桥上经过，看见了一个年轻的女人 [6, с. 12]。

（戴）有一回，也是在这样 («этом») 一个烟雾朦胧的拂晓时分，夏米走过伤残人桥，看到一个少妇 [7, с. 7]。

Приведенные примеры показывают, что в русском и в китайском текстах представлены разные поля указания. В китайском переводе указательное местоимение 这样的 (эдакий, такой; так; таким образом) является анафорой, отсылает к последовательности “как эти золотые розы, как этот рассвет”, вводящей объект в рассмотрение. Когда же говорящий входит в мир персонажей, точки отсчета пространства и времени говорящего и персонажей совпадают, поэтому употребляются указательные группы ближнего дейксиса.

2.2.3 Указательные местоимения русского оригинала при переводе на китайский язык замещаются личными местоимениями

В китайском языке на функционирование указательных местоимений 这 (этот)/那 (тот) накладываются некоторые синтаксические и семантические ограничения, поэтому перевод с русского на китайский требует замены указательных местоимений “этот/тот” местоимением третьего лица или другими именами.

Второй тип несовпадений, отмеченный Тань Аошуан, – это замена указательных местоимений “этот/тот” русского оригинала личными местоимениями или собственным именами, поскольку “в биноминативных предложениях, выражающих субстанциальную идентификацию, при обозначении лица-антецедента местоимением ‘это’ соответствующее указательное слово в китайском переводе заменяется местоимением третьего лица” [4, с. 810].

Например, в следующих примерах указательные местоимения “это/тот” замещаются личным местоимением третьего лица 他 (он), 她们 (они) или именами героев произведения:

(13) «Они считали его заезжим фокусником, хотя и называли почтительно «синьор поэт». По их понятиям это был странный поэт» [5, с. 639].

（李）虽然人们都恭恭敬敬地叫他做“诗人先生”，但她们都把他当作一个外路的魔术家。在她们看来，他 («он») 是一个古里古怪的诗人 [6, с. 292]。

（戴）她们认为他是一个外来的魔术师，虽然嘴上都恭恭敬敬地称他“诗人先生”，但在她们心目中，他 («он») 是一个古怪的诗人 [7, с. 195]。

(14) «Есть женщины, обладающие поистине потрясающей красотой. Это почти всегда замкнутые натуры» [5, с. 644].

（李）有些女人，赋有真正惊人的美。这些女人 («эти женщины») 差不多总是性情孤僻的人 [6, с. 304]。

（戴）有些女性具有真正惊人的美。她们 («они») 几乎总是一些性情孤僻的人 [7, с. 201]。

В приведенных примерах указательное местоимение “это” заменено личным местоимением 他 (он) или 这些女人 (эти женщины), 她们 (они), поскольку объекты, упомянутые в предтексте, – вполне определенные люди “он (Андерсен)” и “женщины”. В китайском переводе русское указательное местоимение “это” заменяется личным местоимением третьего лица или повторением указанных объектов.

(15) «Андерсен взял его за шиворот и вежливо вывел в коридор. Там он шутливо хлопнул слугу по шее, и тот помчался вниз по шаткой лестнице, перепрыгивая через ступеньки и распевая во все горло» [5, с. 640].

（李）安徒生抓住了他的衣领，客客气气地把他拉到走廊上去。就在那里，开玩笑地拍了一下他的脖子，于是他 («он») 顺着摇晃的楼梯，两级并着一级地飞跑下去，一面放开嗓子唱了起来 [6, с. 294]。

（戴）安徒生抓住他的衣领，和气地把他推到走廊里，然后开玩笑地照准他的脖子打了一下，于是那人 («тот человек») 便沿着摇摇晃晃的梯子，蹦蹦跳跳地跑下楼去，放声唱起歌来 [7, с. 196]。

В русском оригинале указательное местоимение “тот” выполняет анафорическую функцию, указывая на упомянутого слугу. В китайском переводе личное местоимение третьего лица 他 (он) выражает точное указание; а указательное местоимение 那 (тот), наоборот, содержит указание, нечеткое по семантике, но когда 那 (тот) используется в сочетании с именем существительным 人 (человек), оно тоже выражает четкое указание.

Рассмотренный материал позволяет сделать следующие выводы: различия в использовании указательных местоимений русского и китайского языков приводят к тому, что в некоторых случаях для соблюдения правил выражения китайского языка приходится либо заменять местоимение ближнего дейксиса (этот, эта, это, эти) местоимением дальнего дейксиса (那/тот) при переводе на китайский язык, либо местоимение дальнего дейксиса (такой, -кая, -кое, -кие) замещать местоимением ближнего дейксиса (这样的/этот), либо менять указательные местоимения (этот, эта, это, эти / тот, та, то, те) на личные местоимения третьего лица (他/он, 她/она, 他们/они, 她们/они) или существительные (обычно в китайском переводе после указательного местоимения добавлено повторение антецедента), то есть применять различные переводческие средства для передачи точной указательной информации. Так как у русского и китайского языков бывает различная дейктическая ориентация по пространственным и временным координатам, то при переводе приходится постоянно редактировать текст перевода.

В нашей статье отмечается чрезвычайная важность указательных местоимений именно в функциональном аспекте. Указательные местоимения “этот”/“тот” в русском языке и 这 (этот)/那 (тот) в китайским языке выполняют как дейктическую, так и анафорическую функцию. Дейктическая и анафорическая функции организуют пространственно-временные отношения в тексте вокруг субъекта речи. Выбор конкретного указательного слова определяется речевой ситуацией и контекстом. Асимметричность использования указательных местоимений тесно связывается с коммуникативными целями и менталитетом говорящего, его индивидуальным стилем и т.п. Различия в соотношении ближнего и дальнего дейксиса и асимметричность использования указательных местоимений в русском и китайском языках существенно влияют на перевод с русского языка на китайский, который не может быть точным без учета этих различий. Кроме того, рассмотрение этих различий способствует более глубокому описанию средств связности китайского текста, помогает решить ряд существенных проблем при переводе текста с русского языка на китайский. Средства замещения местоимением для обеспечения связности текста, вскрытые в настоящей статье, эффективны для достижения эквивалентности при переводе. Настоящее исследование, как мы надеемся, поможет внедрять в практику преподавания китайского языка как иностранного теоретическую разработку по грамматике текста современного китайского языка.

Библиографический список

1. Люй Ш. *Указательные местоимения в современном китайском языке*. Шанхай: Издательство Сюэлинь, 1985.
2. Чжан Б. *Современный китайский язык, новая редакция*. Шанхай: Издательство Фуданьского университета, 2008.
3. Чжао Х. *Исследование функций русских указательных местоимений в сопоставлении с китайскими (на примере лексем “这 / этот” и “那 / тот”)*. Диссертация … магистра филологических наук. Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли, 2018.

4. Тань А. *Проблемы скрытой грамматики. Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка)*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
5. Паустовский К.Г. Золотая роза. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1957; Т. 2: 485 – 699.
6. Паустовский К.Г. *Золотая роза*. Перевод Ли Ши. Пекин: Издательство Сиюань, 2018.
7. Паустовский К.Г. *Золотая роза*. Перевод Дай Цуна. Тяньцзинь: Тяньцзиньское народное издательство, 2019.
8. Падучева Е.В., Стойнова Н.М. Указательные местоимения "тот" и "этот" в составе временных показателей. *Известия Российской академии наук*. Серия литературы и языка. 2017; Т. 76, № 4: 5 – 17.
9. Ли Л. О дейктической и анафорической функциях указательных местоимений русского языка. *Вестник университета Внутренней Монголии*. Серия: социально-гуманитарные науки. 2002; № 6: 91 – 96.
10. Цао С. Текстовое исследование асимметрии китайских слов 这 (этот)/那 (тот). *Изучение китайского языка*. 2000; № 4: 7 – 11.
11. *Частотный словарь современного китайского языка*. Пекин: Издательство Пекинского института языка, 1986.
12. Сюй Д. Об асимметрии 这 (этот)/那 (тот). *Китайская филология*. 1988; № 2: 128 – 130.

References

1. Lyuj Sh. *Ukazatel'nye mestoimeniya v sovremennom kitajskom yazyke*. Shanhaj: Izdatel'stvo Syu`elin', 1985.
2. Chzhan B. *Sovremennyj kitajskij yazyk, novaya redakciya*. Shanhaj: Izdatel'stvo Fudan'skogo universiteta, 2008.
3. Chzhao H. *Issledovanie funkcij russkih ukazatel'nyh mestoimenij v sopostavlenii s kitajskimi (na primere leksem «这 / `etot» i «那 / tot»*). Dissertaciya …magistra filologicheskih nauk. Guandunskij universitet inostrannyh yazykov i vneshnej torgovli, 2018.
4. Tan' A. *Problemy skrytoj grammatiki. Sintaksis, semantika i pragmatika yazyka izoliruyuschego stroya (na primere kitajskogo yazyka)*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
5. Paustovskij K.G. Zolotaya roza. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1957; T. 2: 485 – 699.
6. Paustovskij K.G. *Zolotaya roza*. Perevod Li Shi. Pekin: Izdatel'stvo Siyuan', 2018.
7. Paustovskij K.G. *Zolotaya roza*. Perevod Daj Cuna. Tyan'czin': Tyan'czin'skoe narodnoe izdatel'stvo, 2019.
8. Paducheva E.V., Stoĭnova N.M. Ukazatel'nye mestoimeniya "tot" i "`etot" v sostave vremennyh pokazateleĭ. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk*. Seriya literatury i yazyka. 2017; T. 76, № 4: 5 – 17.
9. Li L. O dejkticheskoj i anaforicheskoj funkciyah ukazatel'nyh mestoimenij russkogo yazyka. *Vestnik universiteta Vnutrennej Mongolii*. Seriya: social'no-gumanitarnye nauki. 2002; № 6: 91 – 96.
10. Cao S. Tekstovoe issledovanie asimmetrii kitajskih slov 这 (`etot)/ 那 (tot). *Izuchenie kitajskogo yazyka*. 2000; № 4: 7 – 11.
11. *Chastotnyj slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo instituta yazyka, 1986.
12. Syuj D. Ob asimmetrii 这 (`etot)/ 那 (tot). *Kitajskaya filologiya*. 1988; № 2: 128 – 130.

Статья поступила в редакцию 07.02.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-398-401

***Li Xue,** postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: lingxinlx@yandex.com*

ANALYSIS OF WORD SEMANTICS AND ITS IMPLICIT CULTURE IN RUSSIAN AND CHINESE. The lexicon, as a special unit of language for cultural representation, has a huge potential for the expression of implicit cultural meanings. The relevance of the article is justified by the analysis of the probable origin of vocabulary with implicit cultural meanings in the language by the method of describing their "invisible" cultural meanings, which reflects the relevance and differences between languages and cultures. In this regard, the aim of this article is to identify the reasons for the differences between Russian and Chinese vocabulary in the expression of implicit national-cultural features, as well as the sources and specific manifestations of implicit cultural words in the language. In order to achieve this goal, there are the following tasks: to define implicit culture and distinguish between explicit and implicit culture; to conduct a comparative analysis of the differences in national character psychology and cognitive styles caused by linguocultural differences between Russia and China, using real-life examples; to show that there are words expressing implicit culture in Russian and Chinese, and explain the possible prerequisites for this linguistic phenomenon; to study the origin of implicit cultural words in Russian and Chinese languages. The scientific novelty of this paper lies in the use of concrete linguistic facts to elucidate the sources of words capable of expressing implicit culture in Russian and Chinese from a possible perspective, which positively influences a better understanding of the relationship between language and culture. The theoretical significance of this paper lies in the linguistic analysis of implicit cultural meanings in the text and demonstration that vocabulary – as a unit of expression, is closely related to the expression of implicit cultural meanings. The article uses texts by I. A. Bunin, A. S. Pushkin and A. Tarasov and real language examples, such as Russian and Chinese proverbs and sayings, as material to illustrate the ability of words to express implicit culture in languages and cultures, as well as to indicate the reasons for differences in the expression of implicit national-cultural features by vocabulary. Thus, the similarities and differences in values, psychology and ways of perceiving the world, as well as the ideological character of the Russian and Chinese peoples revealed by means of vocabulary are shown. The practical significance of the research lies in the fact that the results obtained can be used in the teaching and study of the Russian language, in comparative analysis of the Russian and Chinese languages and culture, as well as in the field of lexicography. In addition, the study will reduce the number of misunderstandings arising from linguistic differences in the process of cultural exchange.

Key words: **implicit culture, lexicology, linguocultural, language and culture, proverbs and sayings.**

***Ли Сюэ**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lingxinlx@yandex.com*

АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ СЛОВ И ИХ ИМПЛИЦИТНОЙ КУЛЬТУРЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Лексика как особая единица языка для изображения культуры обладает огромным потенциалом для выражения имплицитных культурных смыслов. В статье используются тексты И.А. Бунина, А.С. Пушкина, А. Тарасова и реальные языковые примеры, такие как русские и китайские пословицы и поговорки, в качестве материала для иллюстрации способности слов выражать имплицитную культуру в языках и культурах, а также для указания причин различий в выражении имплицитных национально-культурных особенностей лексикой. Таким образом, показаны сходства и различия в ценностях, психологии и способах восприятия мира, а также идеологический характер русского и китайского народов, выявленные с помощью лексики. Исследование позволит уменьшить количество недоразумений, возникающих из-за языковых различий в процессе культурного взаимообмена.

Ключевые слова: **имплицитная культура, лексикология, лингвокультурология, язык и культура, пословицы и поговорки.**

Актуальность данной статьи обоснована анализом вероятного происхождения лексики с имплицитными культурными значениями в языке методом описания их «невидимых» культурных смыслов, что отражает релевантность и различия между языками и культурами.

В связи с этим целью данной статьи является выявление причин различий между русской и китайской лексикой в выражении имплицитных национально-культурных особенностей, а также источников и конкретных проявлений имплицитных культурных слов в языке.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

– дать определение имплицитной культуры и провести различия между эксплицитной и имплицитной культурой;

– провести сравнительный анализ различий в психологии национального характера и когнитивных стилей, вызванных лингвокультурными различиями между Россией и Китаем, на реальных примерах;

– показать, что в русском и китайском языках есть слова, выражающие имплицитную культуру, и объяснить возможные предпосылки данного лингвистического феномена;

– исследовать происхождение имплицитных культурных слов в русском и китайском языках;

Научная новизна данной работы заключается в использовании конкретных лингвистических фактов для выяснения источников слов, способных выражать имплицитную культуру в русском и китайском языках, с возможной точки зрения,

что положительно влияет на лучшее понимание взаимоотношений между языком и культурой.

Теоретическая значимость данной работы состоит в лингвистическом анализе имплицитных культурных смыслов в тексте и демонстрации того, что лексика как единица языка тесно связана с выражением имплицитных культурных значений. В контексте социального и культурного развития люди постепенно начинают осознавать, что при общении с другими людьми может потребоваться внимание не только к правильности формулировок красноречий, но и к пониманию «подтекста» сказанного.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в преподавании и изучении русского языка, при сопоставительном анализе русского и китайского языков и культуры, а также в области лексикографии.

В современной лингвистике ученые также уделяют большое внимание изучению семантики, особенно в отношении «между строк», а не прямого выражения в высказывании. По определению А.В. Кашичкина, «в вербальной коммуникации каждое высказывание содержит два компонента: выраженный (или эксплицитный смысл), который образуется при помощи языкового содержания высказывания, и невыраженный (имплицитный или подразумеваемый) смысл» [1].

Для того чтобы понять скрытый смысл в речи, важно знать имплицитные культурные значения, стоящие за языком. Многие люди знакомы с концепцией культуры. В более широком случае культура является духовным проводником страны, общества или группы. С точки зрения узких аспектов культура может относиться к уровню знаний, которыми обладает индивид, что может отражать его грамотность. К сожалению, несмотря на то, что специалисты в области антропологии, социологии и культурологии достаточно полно проанализировали понятие культуры с разных сторон, им не удалось выработать единого и полного определения культуры. Поскольку сфера культуры неопределима, можно даже сказать, что все может подпадать под категорию культуры. Но все еще существует хорошо обоснованное понимание культуры, например, в «Большом энциклопедическом словаре» культура рассматривается как «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей» [2, с. 669]. В «Современном китайском словаре» культура определяется как «сумма материальных и духовных богатств, созданных людьми в ходе социально-исторического развития, при этом особое внимание уделяется духовным богатствам» [3, с. 1371].

Итак, с точки зрения выраженности культуры, ее можно разделить на две категории: эксплицитная культура и имплицитная культура. Согласно определению, данному в «Китайском культурном словаре», эксплицитная культура обычно относится к тем очевидным культурным характеристикам, «культурным фактам, которые могут быть восприняты или могут быть отображены в письменных записях» [4, с. 4]. Материальные блага, такие как инструменты, технологии и производственные системы, созданные человеком, могут быть включены в категорию эксплицитной культуры. Имплицитная культура, в отличие от эксплицитной, является категорией, подразумевающей «культурную абстракцию, которая не передает непосредственно целостный образ из письменной фиксации» [5, с. 4]. Она объединяет различные культурные концепции, сознание или культурную психологию. К.К. Парфенова в своем тексте конкретно уделяет внимание «проблеме имплицитности в лингвистике» и утверждает, что «имплицитный способ хранения и оперирования знанием позволяет человеческому сознанию быть эффективным и информационно емким. Более того, считается, что наличие в речевых произведениях подразумеваемого, имплицитного смысла является принципиальной характеристикой вербальной коммуникации» [6, с. 150–156].

Лексика постоянно является важной частью языковой системы. При этом лексика сама по себе способна образовывать систему под системой языка. Лексическая система состоит из очень большого количества единиц – слов. Значения слов, содержащихся в самих словах, а также комбинации слов, образующих значения, еще более бесчисленны. В таком случае слова могут нести в себе более «невидимые» культурные смыслы в рамках внутренней системы. Словарный запас в русской и китайской языковых системах богат и изменчив, с большим количеством и уникальными характеристиками, которые наилучшим образом отражают имплицитный смысл национально-культурных особенностей. Основываясь на анализе различий в употреблении лексики в русском и китайском языках, в данной статье исследуются причины этого различия, сравниваются истоки имплицитных культурных слов с точки зрения русской и китайской культур, а также отмечается взаимосвязь между словами и имплицитной культурой.

Далее нами предпринята попытка проанализировать источники и примеры имплицитных культурных слов в русском и китайском языках.

Существуют три основные причины отличий в использовании русской и китайской лексики для выражения имплицитных национально-культурных характеристик: одна из них заключается в том, что у русского и китайского народов разные ценности на когнитивном уровне, другая – в особенностях национальной психологии и разных способах познания, обусловленных различиями в языке и культуре, и еще одна важная причина заключается в том, что народы – русскоговорящие и китайскоговорящие – имеют совершенно разные национальные менталитеты, что приводит к различиям в средствах выражения мыслей. Ниже рассматривается каждый из этих трех факторов.

1. Различные ценности на когнитивном уровне

Большинство китайцев с детства получают традиционное конфуцианское воспитание, проникаются и укрепляются традиционным мышлением и, как правило, обладают видением общей целостной картины. В соответствии с такой концепцией люди принимают решение жертвовать своими личными интересами ради коллективного блага, а также считают, что коллектив выше индивидуума. «Доброжелательность, праведность, уместность, мудрость, верность и сыновняя почтительность», являющиеся руководящим кодексом поведения на протяжении тысячелетий, научили китайский народ стандартам, по которым следует контролировать себя, чтобы быть настоящим человеком. Однако эти понятия очерчивают некие законы и границы, а потому ведут к чрезвычайно легкому формированию стеснительного характера человека, не делая акцента на выражении индивидуальности. Именно поэтому многие китайские лексемы, описывающие индивидуальность, имеют уничижительный оттенок. К примеру, эгоистичный 自私的, скупой 吝啬的, неряшливый 马虎的 и т.д. Даже слова с положительным значением могут быть использованы в уничижительном смысле в определенных контекстах (в обратном случае это будет невозможно): 他个头不高，憨厚中透出精明 («Он человек невысокого роста, хитроумный в своей простоте») [7].

Современных россиян можно характеризовать как поколение свободных людей. Внедрение в обществе идеи демократии, социальное и культурное процветание, широкий взаимообмен с Западом на фоне влияния традиционной русской литературы придали русской национальности парадоксальный характер. Эта особенность отражена в пословицах. Например, они гостеприимны («Милости просим, гости дорогие! Чем богаты, тем и рады!»), но не любят неожиданных визитов («Незваный гость хуже татарина»). Они любят окружающую природу и свою жизнь, но еще боятся лесной среды (в чужом месте, что в лесу).

2. Различные когнитивные подходы и когнитивная психология

Лексика является одним из основных средств передачи имплицитной культуры благодаря своей широкой сфере применения. Наряду с использованием лексики существуют также отличия в когнитивной психологии разных народов. Например, в китайской культуре считается, что хризантема используется в похоронных ритуалах как воспоминание об ушедшем из жизни человеке. В России, однако, можно дарить хризантемы людям на праздники, не связанные с похоронными ритуалами, для выражения пожеланий. Например, в день рождения, в День матери и т.д. Таким образом, если русский дарит хризантемы китайцу, у которого скоро день рождения, чтобы выразить свои поздравления, это может привести к недоразумениям.

Кроме того, взгляды на еду неодинаковы. Любовь китайцев к еде настолько распространена, что они даже приветствуют друг друга, спрашивая: «Ели ли Вы?», вместо «Здравствуйте!», «Привет!», а также используют название еды, чтобы выразить критику сословия: 朱门酒肉臭，路有冻死骨 («У богатых ворот запах мяса и вин, на дорогах же кости замерзших»). 鱼肉百姓 («притеснять простой народ, жестоко эксплуатировать народ») и т.д. Эмоции, выражаемые россиянами через еду, сосредоточены на хлебе или каше. Например, зарабатывать (на) хлеб; на хлеб не намажешь; на хлеб с маслом хватает; хлеб-соль; заварить кашу; каша в голове; каша во рту; каши не сварить и др.

3. Различия в средствах выражения представлений как результат различий в национальных идеях.

Вследствие различий в национальных ценностях появляются отличия в национальном мировоззрении. Например, как упоминалось выше, характер «доброжелательность, праведность, благопристойность, мудрость и доверие» направляет главное поведение китайского народа, тем не менее установленные ограничения и рамки не позволяют китайцам выражать мысли прямыми высказываниями, независимо от того, нравятся ли им какие-либо предметы, любят ли они их или ненавидят, таким образом речь становится тонкой и неявной, а выражение эмоций в основном происходит с помощью метонимии или метафорических средств. В китайском языке, например, сочетание красный боб используется для выражения чувства взаимной тоски между влюбленными: 红豆生南国，春来发几枝。愿君多采撷，此物最相思 («Красный боб растет на юге, сколько веток он прорастает весной? Пусть ты побольше их соберешь, от них бывает память самой долгой»). Как видно, автор стихотворения использует несколько штрихов, чтобы изобразить желание человека выразить свою тоску друг по другу. Вместо того чтобы прямо сказать: «Я скучаю по тебе», он говорит вам: «Я бы хотел/-ла, чтобы ты собрала/-л больше красных бобов, потому что они могут выразить мою любовь к тебе». Таким образом, Я говорю тебе, что красная фасоль может выражать значение тоски = красная фасоль может выражать мою тоску = я скучаю по тебе.

В отличие от китайского языка способ их выражения в русском обычно прямой, страстный и ясный. Например, в стихотворении «Я вас любил» [8] А.С. Пушкин так описывает свои чувства:

Я вас любил: любовь еще, быть может,
В душе моей угасла не совсем;
Но пусть она вас больше не тревожит;
Я не хочу печалить вас ничем.
Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим;
Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам бог любимой быть другим.

Использование слов «безмолвно, безнадежно, искренне, нежно» вполне достаточно, чтобы читатель ощутил глубину чувства, даже если оно уже в прошлом. Также очевидно, что уместным использованием лексики можно в полной мере выразить национальный характер.

Таким образом, различные национально-культурные особенности, воплощенные в русском и китайском языках, выражают имплицитные особенности в культурах двух языков. Сравнивая особенности русского и китайского народов в плане ценностей, национального мировоззрения и когнитивной психологии, а также конкретное выражение этих особенностей в лексике, показаны различия в имплицитной культуре разных народов. Это также вызывает наш интерес к изучению происхождения имплицитных культурных слов.

Имплицитные культурные слова в китайском языке обычно отражены в 熟语 (шуюй). 熟语 (шуюй), по мнению Хуан Бо Жун и Ляо Сюдуна, представленном в «Современном китайском языке», является чрезвычайно выразительной, давно устоявшейся и особой лексической единицей [9, с. 249]. К шуюй относятся чэнъюй и сехоуюй.

Имплицитные культурные слова происходят от фразеологизмов.

В китайском языке чэнъюй обычно имеют фиксированный формат и представляют собой специальные обороты, состоящие из четырех китайских иероглифов. В связи с тем, что чэнъюй имеют устойчивую форму, они сходны с определением фразеологизма – одном из предметов фразеологии, изучаемой в русском языке. Кроме того, коннотация чэнъюй не является комбинацией буквальных значений четырех иероглифов, а несет в себе целостное значение, основанное на буквальном значении. Например, глагол 食不知味 означает съесть что-то, не будучи в состоянии различить вкус, но его конкретное значение описывает состояние человека – быть обеспокоенным, раздраженным или занятым. Аналогичное выражение 食不下咽 используется для обозначения «пищи, которая находится во рту, но не может быть проглочена». Данное выражение можно использовать для описания неспособности проглотить пищу. Это означает быть обеспокоенным и не думать о еде или питье. Только поняв скрытую культуру, стоящую за этой фразой, возможно получить четкое представление, что она означает на самом деле.

Имплицитные культурные слова происходят от Сехоуюй

Под сехоуюй понимается особая форма выражения в китайском языке, которая отличается от других слов или фразеологических оборотов.

По своей форме сехоуюй отличаются от идиом, которые в основном представляют собой четырехзнаковые конструкции, раскрывающие глубокий смысл в краткой форме. В этом случае сехоуюй – фиксированная фраза, обобщенная из разговорного языка повседневной жизни – является загадочной по своей природе и, несомненно, содержит имплицитный культурный смысл. Обычно сехоуюй обладают метафорическим характером, и, чтобы разобраться в значении таких выражений, нужно предположить исход первой половины метафоры, а затем понять коннотацию второй половины фразы. В практике вторая половина часто опускается в пользу первой, таким образом, говорящий и слушающий могут понять смысл без прямого озвучивания. Это и есть выражение имплицитного культурного смысла. Помимо этого, существует также сехоуюй, в котором используется омофоническая замена для передачи скрытого смысла, например, 小葱拌豆腐 – 一清二白(«Маленький лук, смешанный с тофу, – одной – дочиста, второй – белый»), где слово 清 («чистый») заимствовано из омофона 青(«зеленый»), который относится к цвету маленького лука, чтобы показать, что человек невиновен. Приведем другой пример: «炒咸菜不放盐 (ян) – 有言 (ян) 在先» («Не добавлять соль в соленье – об этом говорилось раньше»). В сехоуюй слово 言 («речь») – это омофон слов 盐 («соль»), что означает, что соленья уже очень соленые, поэтому добавлять соль не нужно. Слово 言 на самом деле означает «речь», поэтому сехоуюй переводится как «заранее говорить, обещать, договариваться и т.п.».

В двух вышеприведенных примерах для понимания значения используемых слов следует знать, что зеленый лук – зеленый, а тофу – белый. Чтобы понять, почему соль не используется, нужно знать, что соленые овощи уже имеют соленый вкус. Осознать глубинный смысл таких выражений позволяет понимание тайной культуры, скрытой за ними. Культура оказывает влияние на значение слов, и эти факторы неразделимы.

Происхождение имплицитных культурных слов в русском языке более сложное и в основном связано с классическими произведениями, религиозными воззрениями и содержанием повседневной жизни.

Истоки имплицитных культурных слов русского языка в классических произведениях литературы

ЦВЕТ в русском языке. Белый цвет берется как пример, поскольку имеет символическое значение в русской культуре. По мнению Н.В. Злыдневой, «белый цвет представлен важным компонентом в русской культурно-фольклорной традиции. … Объекты, которые маркирует белый в символизме первого поколения, – снег, тень, туман, луна, нить, змей, лебедь, цветы, корона, одежда, ангел, река и свет. Контекст, в котором возникает белый, отсылает к мотивам сна, подлунного мира, умирания, ночи, холода, то есть – к смерти в целом» [10, с. 424–431].

Происхождение имплицитных культурных слов в русском языке из религиозных представлений

Анализ отдельно взятого слова белый, помимо его символического значения, также имеет значение, связанное с религией. Например, Криволапова А.О., проанализировав белый цвет в поэзии Бунина, приходит к выводу, что «белыми традиционно на Руси были храмы, церкви. У И.А. Бунина облик белокаменного храма связан с религиозным чувством, с которым соединяется также чувство любви ко всему родному, русскому» [11, с. 27]:

«Белый собор апостольский,

Белый храм в золоченых маковках» [12, с. 121].

Происхождение скрытых культурных слов касается повседневной жизни

Подобно китайским имплицитным культурным словам, в русском языке есть имплицитные культурные слова, которые приходят из повседневности и выражаются в пословицах и поговорках. Например, в русском языке говорят: «Аппетит приходит во время еды» [13, с. 8]. Здесь слово аппетит относится к интересу к еде. Однако это выражение также означает потребность, желание. Его можно использовать не только для убеждения человека, у которого нет аппетита, но и для описания аппетита к чему угодно, например, к растущему аппетиту. Так, в произведении «Миллионер» Артем Тарасов так пишет: «Было время, когда Ельцин запретил строить теннисный корт на своей даче, потому что у соседа такого корта не было. Но вскоре его семья и ближайшее окружение почувствовали вкус к большим деньгам. А для этого надо было переходить от получения денег у бизнесменов в виде благодарности за разного рода содействия к прямому контролю и владению бизнесом целиком. Аппетит приходит во время еды, а стол, который стали накрывать для власти бизнесмены, ломился от яств. Надо сказать, что в моменты проблеска сознания Ельцин не раз пытался изменить ситуацию» [14].

В данной работе на конкретных примерах показана способность слов в русском и китайском языках и культурах выражать имплицитную культуру и их происхождение, тем самым демонстрируя различия и сходства в ценностях, способах восприятия мира, психологическом и идеологическом характере русского и китайского народов, выраженных языком. Таким образом, можно сделать вывод, что потенциал и роль слов, выражающих имплицитную культуру в языке, огромен. Анализ сходств и различий в значениях слов между языками и культурных значений, содержащихся в словах, может помочь нам глубже понять языки русского и китайского народов и культуру двух языков, укрепить наши знания о межкультурных различиях, чтобы мы могли лучше передать более глубокие смыслы при изучении языка и уменьшить барьеры в общении, возникающие из-за культурных недопониманий.

Библиографический список

1. Кашичкин А.В. *Имплицитность в контексте перевода*. Available at: http://www.twirpx.com/file/434985/
2. *Культура. Большой энциклопедический словарь*. Москва, 1993.
3. *Культура. Современный китайский словарь* (现代汉语词典) – 北京, 2016.
4. *Эксплицитная культура. Китайский культурный словарь* (中国文化词典). Ухань, 2001.
5. *Имплицитная культура. Китайский культурный словарь* (中国文化词典). Ухань, 2001.
6. Парфенова К.К. Проблема имплицитности в лингвистике. *Актуальные вопросы филологической науки XXI века: студенческий взгляд*: сборник статей по материалам II Всероссийской студенческой научной конференции. Екатеринбург: УрФУ, 2012: 150 – 156.
7. 憨厚. *BCC Корпус китайского языка* (BCC 语料库). Available at: http://bcc.blcu.edu.cn/
8. Пушкин А.С. *Я вас любил: любовь еще, быть может*... Available at: https://ilibrary.ru/text/685/p.1/index.html
9. Хуан Бо Ж. Ляо С. *Современный китайский язык*. Пекин, 2016.
10. Злыднева Н.В. *Белый цвет в русской культуре XX века. Признаковое пространство культуры*. Москва: Индрик, 2002: 424 – 431.
11. Криволапова А.О. *Лексико-семантическое поле «цвет» в языке поэзии И.А. Бунина*. Available at: http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/38344
12. Бунин И.А. Полное собрание сочинений: в 13 т. *Стихотворения (1888–1911). Рассказы (1892–1901)*. Москва: Воскресенье, 2006; Т. 1.
13. Розе Т.В. *Большой толковый словарь пословиц и поговорок русского языка для детей*. Москва: Олма Медиа Групп, 2009.
14. Аппетит приходит во время еды. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&api=1.0&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&dpp=&spp=&spd=&mydocsize=&mode=main&lang=ru&sort=i_grtagging&nodia=1&text=lexform&req=Аппетит+приходит+во+время+еды

References

1. Kashichkin A.V. *Implicitnost' v kontekste perevoda*. Available at: http://www.twirpx.com/file/434985/
2. *Kul'tura. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1993.
3. *Kul'tura. Sovremennyj kitajskij slovar'*, (现代汉语词典) – 北京, 2016.

4. `*Eksplicitnaya kul'tura. Kitajskij kul'turnyj slovar'* (中国文化词典). Uhan', 2001.
5. *Implicitnaya kul'tura. Kitajskij kul'turnyj slovar'* (中国文化词典). Uhan', 2001.
6. Parfenova K.K. Problema implicitnosti v lingvistike. *Aktual'nye voprosy filologicheskoj nauki XXI veka: studencheskij vzglyad*: sbornik statej po materialam II Vserossijskoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg: UrFU, 2012: 150 – 156.
7. 憨厚. *BCC Korpus kitajskogo yazyka* (BCC 语料库). Available at: http://bcc.blcu.edu.cn/
8. Pushkin A.S. *Ya vas lyubil: lyubov' esche, byt' mozhet*... Available at: https://ilibrary.ru/text/685/p.1/index.html
9. Huan Bo Zh. Lyao S. *Sovremennyj kitajskij yazyk*. Pekin, 2016.
10. Zlydneva N.V. *Belyj cvet v russkoj kul'ture XX veka. Priznakovoe prostranstvo kul'tury*. Moskva: Indrik, 2002: 424 – 431.
11. Krivolapova A.O. *Leksiko-semanticheskoe pole «cvet» v yazyke po`ezii I.A. Bunina*. Available at: http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/38344
12. Bunin I.A. Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. *Stihotvoreniya (1888-1911). Rasskazy (1892-1901)*. Moskva: Voskresen'e, 2006; T. 1.
13. Roze T.V. *Bol'shoj tolkovyj slovar' poslovic i pogovorok russkogo yazyka dlya detej*. Moskva: Olma Media Grupp, 2009.
14. Appetit prihodit vo vremya edy. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&api=1.0&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&dpp=&spp=&spd=&mydocsize=&mode=main&lang=ru&sort=i_grtagging&nodia=1&text=lexform&req=Appetit+prihodit+vo+vremya+edy

Статья поступила в редакцию 16.02.22

УДК 070 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-401-403

Magomedov G.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mgamid@mail.ru*
Shikhshaeva P.B., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: 0912@mail.ru*

POLITICAL INTERVIEW ON DAGESTAN TELEVISION. The political interview is a topical and serious genre that occupies a special place in the system of genres on Dagestan television. The article discusses the genre of political interviews, analyzes a number of programs, gives characteristics, identifies the strengths and weaknesses of the participants in the television interview. When writing the article, the authors analyzed the preparation and the process of issuing the interview. The researchers analyze not only the content side of programs in the genre of political interviews on Dagestan television, but also the speech features of the presenters of these television projects. A separate place in the article is given to a combination of interviews of different types: informational, portrait, problematic in one genre, namely in a political interview.

Key words: **television, language, politics, interviews, journalism.**

Г.А. Магомедов*, канд. ист. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mgamid@mail.ru*
П.Б. Шихшаева*, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: 0912@mail.ru*

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ИНТЕРВЬЮ НА ДАГЕСТАНСКОМ ТЕЛЕВИДЕНИИ

Политическое интервью – актуальный и серьезный жанр, занимающий особое место в системе жанров на дагестанском телевидении. В статье рассматривается жанр политического интервью, проводится анализ ряда передач, даются характеристики, обозначаются сильные и слабые стороны участников телеинтервью. При написании статьи авторы проанализировали подготовку и сам процесс выпуска интервью. Проанализирована не только содержательная сторона передач в жанре политического интервью на дагестанском телевидении, но и речевые особенности ведущих этих телепроектов. Отдельное место в статье уделяется сочетанию интервью разных видов: информационных, портретных, проблемных в одном жанре, а именно – в политическом интервью.

Ключевые слова: **телевидение, язык, политика, интервью, журналистика.**

Сегодня часто можно услышать упрёки в адрес телевидения и ряда печатных изданий со стороны потребителей и экспертов в их необъективности и в том, что они зачастую освещают одну сторону, а интересы и проблемы другой – не учитывают и замалчивают.

Поэтому перед СМИ, на наш взгляд, стоит задача как можно более объективно и толерантно подходить к освещению любых тем, тем более политических. Иначе нестабильность в политической системе власти может привести к нестабильности в обществе.

Республиканская государственная вещательная компания «Дагестан» особое внимание уделяет политическому диалогу: с политиком, интересной творческой личностью, обществом. В вещательной сетке РГВК «Дагестан» присутствуют авторские телепроекты «На виду», «Подробности», «Вдохновение», «Глянец», «Кунацкая», «Аутодафе», «Персона».

И все они построены в жанре интервью. Используются различные модели: информационное, портретное, иногда проблемное, а также симбиоз различных видов интервью. Жанр интервью весьма сложный, требует больших творческих затрат. В качестве интервьюеров выступают Нажмудин Атлыгишиев, Мадина Пахрудинова, Малика Куниева, Анжела Рахимова, Хамис Шамилова, Магомед Махатилов, Тельман Раджабов, Наида Гаджиева. Поскольку не все их творческие телепроекты являются профессионально подготовленными, исследование политического телеинтервью в структуре РГВК «Дагестан» является весьма актуальным и необходимым в современных условиях.

Целью нашего исследования является изучение жанра политического интервью на РГВК «Дагестан». В процессе исследования рассмотрены следующие задачи: исследование жанровой специфики интервью, технологии подготовки проектов к эфиру, профессиональные качества интервьюеров.

Научная новизна статьи в том, что политическое интервью в системе дагестанской телевизионной журналистики до сих пор не изучалось и не систематизировалось.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключаются в том, что результаты могут послужить основой при разработке лекционных курсов по дисциплинам региональной телевизионной журналистики.

РГВК «Дагестан» производит немалое количество информационных, политических и культурно-просветительских программ. Вещательная сетка канала содержит много передач в жанре интервью. Среди них и такие телеинтервью, как «Подробности», «Вдохновение», «На виду», «Кунацкая», «Глянец», «Аутодафе». Каждая программа предстает перед зрителями в качестве самостоятельной единицы вещательного дня.

Одним из распространенных видов в журналистской практике является политическое интервью. Оно используется для получения представителем СМИ конкретной информации о разных фактах и событиях политической жизни республики. Теоретики журналистики разделяют политическое интервью на два подвида. В зависимости от задачи, поставленной журналистом, различают интервью-мнение (высказывание по какому-либо поводу) и интервью-факт (сообщение о чем-либо известном данному лицу) [1, с. 183].

Сочетанием политического и проблемного интервью на канале РГВК «Дагестан» выступают некоторые выпуски программы «Подробности».

Телеинтервью «Подробности» стартовала на канале совсем недавно – в апреле 2018 года. Ведут передачу несколько интервьюеров. Чаще всего в эфире можно увидеть Тельмана Раджабова, иногда его сменяют Магомед Махатилов и Анвер Багиров. В студию программы приглашаются, как правило, должностные и компетентные лица, которые могут дать конкретную, достоверную информацию и предложить способ решения той или иной проблемы: представители администрации, глава города, руководители и т.д. Выпуски «Подробностей» несколько отличаются от выпусков вышеуказанных программ. В рамках программы обсуждаются, действительно, злободневные политические проблемы, актуальные вопросы, которые волнуют жителей Республики Дагестан. Начинается передача с небольшой информации об обсуждаемой проблеме, после чего ведущий представляет гостя, и беседа начинается. В завершение программы «Подробности» зрители уже обладают информацией, к примеру, о том, какие законы будут приняты парламентом в ближайшее время. Таким образом, на протяжении всего телеинтервью человек по ту сторону экрана размышляет над проблемой, вопросами, звучащими в эфире и вместе с тем получает новую информацию.

Перед тем, как записываться, журналисту необходимо прочесть вслух тот текст, который он будет озвучивать в эфире. Это делается для того, чтобы не запинаться, не ошибаться, правильно выговаривать слова во время съемок и не быть привязанным к листку.

В программе «Подробности» с первых же секунд в глаза бросается лист на столе ведущего. Тельман Раджабов очень часто заглядывает в него и делает паузу перед тем, как опустить глаза.

Ведущий программы – журналист, который контролирует и управляет процессом в эфире. Он решает, сколько говорить человеку, говорить ли ему вообще и когда завершать передачу. В интервью «Подробности» мы видим абсолютно противоположное. В беседе с Уполномоченным при Главе РД по защите семьи, материнства и прав ребенка Мариной Ежовой ведущий говорил о проблемах насилия в дагестанском обществе [2]. В самом начале интервью были названы конкретные случаи применения насилия в отношении учеников в школах: в селе Кванада Цумадинского района и в городе Каспийске. В ходе интервью прозвучало лишь два вопроса, касающихся данных происшествий: «Что это были за случаи?» и «Ударивший ребенка учитель ведь был сыном директора школы?» [2]. Ответы на эти вопросы так и не прозвучали, а ведущий не вернулся к ним. Тельман Раджабов не задавал никаких уточняющих вопросов, и серьезного обсуждения проблемы не состоялось. Она была только озвучена. В программе говорилось о том, что в современных детях развивается агрессия, о правильном воспитании ребенка, но ни слова не было сказано об избитом учителем ребенке. Это, на наш взгляд, упущение журналиста. Тема беседы обозначена как «Проблема насилия в современном дагестанском обществе». Однако об этой глобальной проблеме говорилось не больше одной минуты. Возникает вопрос: для чего это было озвучено в программе? Ведь информацию, которая констатирует факт, зрители могут прочитать и на сайтах информационных агентств и различных мессенджерах.

Немаловажное значение имеет и финал программы, умение «красиво» завершать [3, с. 62]. Тельман Раджабов завершает программу, «не договорив». Что это значит? Человек смотрит интервью и ждет логического конца, которого нет. Ведущий неожиданно сообщает о том, что программа подошла к концу и прощается со зрителями [2].

Таким образом, в эфире канала РГВК «Дагестан» существует ряд проектов, которые сочетают различные модели интервью. Это симбиоз информационного и политического телеинтервью в программе «Кунацкая», сочетание информационного и проблемного в передаче «Подробности».

В беседе с министром печати и информации Дагестана Рашидом Акавовым журналист задает вопрос: «Ну как там произошло в Касумкенте?» [4]. Сам вопрос в данном случае сформулирован неправильно. Всё-таки в эфире должен звучать чистый, грамотный и красивый русский язык. Во-вторых, следовало использовать слово «прошла», а не «произошла», так как речь шла о встрече, не о чрезвычайном происшествии.

В другом интервью с этим же гостем ведущий использует не совсем понятный порядок предложений. Начинает интервьюер программу со слов о том, что двенадцатого января отмечают день российской печати. После этих слов представляет программу и представляется сам, а дальше звучит: «В связи с этим у нас в программе министр печати и информации Республики Дагестан Рашид Акавов» [5]. Согласно логике сказанного, Р. Акавов в программе потому, что в эфире передача «Подробности», и ведет её Тельман Раджабов. Все мы понимаем, что журналист не это имел ввиду, но слова свидетельствуют об обратном. Интервьюеру следовало для начала представить себя и программу и только после сообщить о праздновании дня печати, о госте. В таком случае всё было бы логично.

В целом интервью на РГВК «Дагестан» – далеко не образец профессионально подготовленной телепрограммы. Журналисты мало внимания уделяют предварительной подготовке интервью. Особенно наглядно это проявляется в выпусках «Глянца», «На виду».

Ведущие портретного интервью в выпусках «Глянца» Мадина Пахрудинова и Малика Куниева, возможно, слышали о технологии проведения интервью – «сыграть инспектора Коломбо», но не поняли, что ключевым словом является сыграть, а не быть. Банальные вопросы, перебивание собеседников, совместное комментирование и хихиканье – отличительные черты данных интервьюеров.

Антиподом Мадины Пахрудиновой и Малики Куниевой является Нажмутдин Атлыгишиев в политическом интервью «На виду». Он серьезен, уверен в себе и дружелюбен. Но это лишь внешние атрибуты. По сути, журналист не может определить цели и задачи интервью, правильно композиционно его выстроить, часто задает вопросы невпопад, не слушает и не слышит ответов собеседников.

На дагестанском телевидении программы в жанре политического интервью занимают не последнее место. И одним из популярных телепроектов является авторская передача Наиды Гаджиевой «Персона».

Теоретик телевизионной журналистики С. Муратов пишет: «Присутствие культуры общения на экране, как правило, незаметно, зато ее отсутствие замечаешь сразу». Он систематизировал типичные промахи журналистов и вывел профессионально-этический кодекс интервьюеров. Опираясь на них, хотелось бы рассмотреть работу Наиды Гаджиевой. С. Муратов считает, что интервьюера нельзя считать профессионалом, если он начинает беседу, превознося приглашенного гостя в его же присутствии, а тот не знает, куда девать глаза [6, с. 164].

В просмотренных нами выпусках есть интервью, где ведущая начинает беседу с нескрываемого восхищения собеседником. Но это ничуть не смущает интервьюируемого, а, напротив, помогает его расположить к себе.

После такого начала герои с воодушевлением рассказывают о своем творчестве. Поэтому это никак нельзя считать отсутствием профессионализма. Напротив, в нашем случае это способ расположить к себе собеседника.

Проблемное интервью проводится с целью совместного поиска решения актуальных проблем. Оно является наиболее сложным из всех видов интервью. Требует большой самоотдачи, тщательной подготовки и планирования. Рассмотренные проблемные интервью в программе «Персона» ведущая строит по общей логической схеме «дело и человек в деле».

Если рассматривать интервью Наиды Гаджиевой с точки зрения выведенных теоретиками телевизионной журналистики правил, то следует отметить, что выпуски ее программы отличает хорошая подготовка к беседе и тщательный сбор актуальной информации. Это помогает ведущей разработать интересные вопросы для интервью.

Задачи, поставленные журналистом при подготовке к передаче, и следующий за ними выбор тем особенно рельефно можно проследить в жанре проблемного политического интервью. Оно требует особенно тщательной подготовки и мастерства при ведении. Здесь важно не только составить вопросы, но и выработать свое видение на решение выбранных проблем и аргументацию своего выбора. Существенным недостатком Наиды Гаджиевой как ведущей жанра проблемного политического интервью является слабость или вообще отсутствие собственной позиции.

Но не всегда в интервью дается правильный вариант вопроса. К примеру, в интервью с Чрезвычайным и Полномочным Послом Азербайджана в России Поладом Бюль-Бюль Оглы была озвучена проблема лезгинского населения, проживающего в Хачмасском районе на территории Азербайджана. Некогда эти земли были отданы в аренду под пастбища России. В 2010 году вместе с гражданами РФ окончательно отошли в юрисдикцию Азербайджана. Возник вопрос о переселении проживающих там дагестанцев на историческую родину: «Вы, наверное, знаете и занимаетесь вопросом Хачмазского района?»– спрашивает Наида Гаджиева, не ознакомив с предысторией проблемы и необходимыми фактами зрителя, который, скорее всего, не в курсе сути обсуждаемой темы:

Гость, являясь Чрезвычайным и Полномочным Послом Азербайджана в России, естественно, в курсе одной из важных внешнеполитических проблем своей страны. Но его ответ мог быть непонятен аудитории. Данное замечание в большей степени относится даже не к ведущей, а к редактору передачи, который, увидев недостаток информации, мог бы сделать небольшую видеовставку с закадровым текстом, поясняющую темные пятна этой истории.

Следует отметить, что в программе «Персона» активно смешиваются различные модели интервью. Но не всегда удачно. При симбиозе интервью один вид должен быть основополагающим, а уже на эту структуру нанизываются вопросы других видов. Исходя из этого, определяется цель интервью. В противном случае, когда в одном выпуске на равных сосуществуют различные модели, происходит поверхностное раскрытие тем.

Проанализировав программы в жанре политического интервью на дагестанском телевидении, мы пришли к следующим выводам: несомненно, дагестанским журналистам-интервьюерам есть над чем работать и к чему стремиться. Некоторым региональным телепередачам в жанре интервью не хватает ощущения живого общения, импровизации и динамики. Журналистам следует постоянно повышать свой профессионализм и равняться на известных федеральных журналистов, не перенимая их манеру вести диалог, их «фишки», а стараться придумать что-то свое.

Можно сделать вывод, что политическое интервью сегодня -- один из самых распространенных жанров на дагестанском телевидении. Однако профессиональных интервью, как и профессиональных интервьюеров, в республике мало.

Одна из главных проблем местных интервьюеров -- языковой барьер. Речь большинства журналистов далека от совершенства. В основном ведущие программ допускают лексико-стилистические, морфолого-стилистические и фоностилистические ошибки.

Возможно, дальнейшее исследование проблемы послужит основой повышения профессионального уровня региональной тележурналистики.

Библиографический список

1. Цвик В.Л. *Телевизионная журналистика*. Москва: Аспект-пресс, 2005.
2. *РГВК «Дагестан», программа «Подробности»*. 2019; 18 марта.
3. Колесниченко А.В. *Практическая журналистика*. Москва: Издательство Московского университета, 2008.
4. *РГВК «Дагестан», программа «Подробности»*. 2018; 4 июля.
5. *РГВК «Дагестан», программа «Подробности»*. 2018; 15 января.
6. Муратов С.А. *Диалог: телевизионное общение в кадре и за кадром*. Москва: Искусство, 1983.

References

1. Cvik V.L. *Televizionnaya zhurnalistika*. Moskva: Aspekt-press, 2005.
2. *RGVK «Dagestan», programma «Podrobnosti».* 2019; 18 marta.
3. Kolesnichenko A.V. *Prakticheskaya zhurnalistika*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2008.
4. *RGVK «Dagestan», programma «Podrobnosti»*. 2018; 4 iyulya.
5. *RGVK «Dagestan», programma «Podrobnosti»*. 2018; 15 yanvarya.
6. Muratov S.A. *Dialog: televizionnoe obschenie v kadre i za kadrom*. Moskva: Iskusstvo, 1983.

Статья поступила в редакцию 18.02.22

УДК 81'27 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-403-405

Mikhalchenko V.Yu., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: vida-mi@mail.ru*

CLASSIFICATION OF SPHERES OF COMMUNICATION AND LANGUAGE REFORM IN RUSSIA. The article deals with a theoretical problem –principles of classifying the spheres of interaction (spheres of communication) in the past and the practical aspects of using these classifications during the period of language reform in Russia. The author believes that scientists of the past did not take into account the language factor in their classifications, and suggests a different approach to this problem. A new classification of the spheres of communication is substantiated, i.e. the identification of the language parameters of the sphere of communication by studying and improving functional styles, as well as the study of the other side of the linguistic shell of the sphere of communication – the social actualization of the vocabulary of the sphere of communication. With the maximum consideration of the role of language, the spheres of communication fall into two groups, namely: differentiated and amorphous spheres of communication. Differentiation of the spheres of communication is realized through the development of a special language shell, i.e. the formation of a functional style for each of the spheres. Amorphous spheres of communication as a language shell have socially actualized terminology and vocabulary. Thus, the role of language in shaping the linguistic specificity of the sphere of communication becomes obvious.

Key words: **spheres of communication (spheres of interaction), social functions, functional styles, sociolinguistic classifications, language reform, language legislation, social actualization.**

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"

В.Ю. Михальченко*, д-р филол. наук, проф., Институт языкознания Российской академии наук, г. Москва, E-mail: vida-mi@mail.ru*

КЛАССИФИКАЦИЯ СФЕР ОБЩЕНИЯ И ЯЗЫКОВАЯ РЕФОРМА В РОССИИ

В статье рассматривается теоретическая проблема – принципы классификации сфер общения (сфер коммуникации) в прошлом и практические аспекты использования этих классификаций в период языковой реформы в России. Автор считает, что ученые прошлого в своих классификациях недостаточно учитывали языковой фактор, и предлагает другой подход к данной проблеме. Обосновывается новая классификация сфер общения – выявление языковых параметров сферы коммуникации путем изучения и совершенствования функциональных стилей, а также исследования другой стороны языковой оболочки сферы общения – социальной актуализации лексики сферы общения. При максимальном учете роли языка сферы коммуникации распадаются на две группы – дифференцированные и аморфные сферы общения. Дифференциация сфер общения реализуется развитием особой языковой оболочки – формированием функционального стиля для каждой из сфер. Аморфные сферы общения в качестве языковой оболочки имеют социально актуализированную терминологию и лексику. Таким образом становится очевидной роль языка в формировании языковой специфики сферы коммуникации.

Ключевые слова: **сферы общения (сферы коммуникации), социальные функции, функциональные стили, социолингвистические классификации, языковая реформа, языковое законодательство, социальная актуализация.**

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 современной российской социолингвистике много внимания уделяется функциональному развитию языков России в связи с реализацией языковой реформы, предполагающей сохранение или расширение социальных функций языков России. Эта реформа воплощена в принятых в республиках России законах о языках. Актуальность работы заключается в том, что в настоящее время особое внимание уделяется процессам сохранения языков малочисленных народов. В связи с указанными выше процессами следует обратить внимание на конкретные закономерности расширения социальных функций языков, которые реализуются через сферы коммуникации (сферы общения). Научная новизна состоит в классификации сфер общения в прямой зависимости от важности, роли языка в разных сферах общения. В связи с этим дается деление сфер общения на две группы: дифференцированные, в которых формируется особый континуум языка, и аморфные сферы общения, в которых языковая специфика выражена социальной актуализацией терминов, лексики и частотностью их применения.

Теоретическая значимость работы состоит в описании закономерностей изменений языковых функций. Практическая значимость работы заключается в том, что для реализации законов о языках необходима актуальная информация о состоянии социальных функций языков. Основной целью исследования является рассмотрение этого вопроса преимущественно с теоретической стороны. Задачи исследования – экстраполировать выводы на область практической деятельности по возрождению языков полиэтнической страны. Именно поэтому здесь был бы уместен краткий экскурс в историю возникновения и развития теории общественных функций языка и классификации сфер общения. Он был бы полезен для дальнейшего продвижения исследования этой проблемы. Именно поэтому придется коротко отметить некоторые аспекты данной проблемы.

Проблема развития общественных функций языков в советском языкознании впервые была выдвинута в 50-е годы в трудах Ю.Д. Дешериева [1]. В тезисах Пражского лингвистического кружка была высказана концепция функциональной дифференциации языков, и была показана связь социальных функций языка и форм их реализации. «Изучение языка требует в каждом отдельном случае строгого учета разнообразных лингвистических функций и форм их реализации» [2, с. 24]. В связи с этим необходимо исследовать соотношение сферы общения с тем или иным языком, следовательно, отдельным актуальным вопросом становится определение, какие репертуары, наборы речевых средств используются в той или иной сфере коммуникации. Именно поэтому «поиски лингвистических критериев в классификации сфер общения составляют … первоочередную проблему» [3, с. 6]. Однако существовавшие классификации сфер общения редко ориентировались на языковые параметры сферы общения. А главное – в этих классификациях уделялось явно недостаточно внимания языковым образованиям, особенностям роли языка в сфере общения. Из социолингвистических классификаций сфер общения, максимально учитывающих языковые особенности сферы общения, можно назвать классификацию А.А. Метса. Автор считает, что при усвоении второго языка по принципу коммуникативной направленности необходимо давать знания, ориентированные на те сферы общения, в которых предполагается применение этого языка. Поэтому в качестве сфер общения А.А. Метса выделила следующие сферы коммуникации: 1) социально-бытовую, 2) профессионально-трудовую, 3) учебно-научную, 4) социально-культурную, 5) общественно-политическую и 6) административно-правовую. Описание сфер общения на втором языке ориентирует на включение определенных видов речевой деятельности, умения и навыки, тематический словарь, совокупность чего должно успешно обеспечивать коммуникацию в соответствующих сферах общения [4, с. 36–40].

Составители классификаций сфер общения обычно давали их количество, перечень от 5 до 40 сфер, но этим ограничивались, не рассматривая подробнее их функциональные стили, т.е. их языковую оболочку. Так, Ю.Д. Дешериев дал перечень 22 общественных функций литературных языков, соответствующих 22 сферам функционирования языков [5, с. 86–87]. Другие ученые давали разные по количеству перечни с максимумом 40 сфер общения. Однако необ-

ходимо отметить, что, теряя непосредственную связь с языком, в частности с функциональным стилем, эти перечни сфер общения, скорее, отражают структуру деятельности общности, а не сферы функционирования языка, тем более не сферы совершенствования и формирования новых функциональных стилей. На наш взгляд, трудно найти в языке 22 или 40 функциональных стилей, призванных применяться в определенных сферах общения, названных в указанных перечнях сфер коммуникации. С нашей точки зрения, теоретически все сферы функционирования языка должны способствовать формированию специфических функциональных стилей, однако наблюдения над языками свидетельствуют о неравномерности и неадекватности дифференциации сфер общения и их языковой оболочки. Об этом свидетельствует даже русский язык, в котором разные ученые выделяют от 6 до 40 сфер общения, в то время как функциональных стилей выделяется всего 5 [6]. Мы считаем, что сам язык, его системы выступают в качестве катализаторов, проявляющих соотношение сфер общения и соответствующих языковых средств – языковой оболочки сферы коммуникации.

Признавая связь языкового развития с социальными потребностями общества, мы понимаем, что основная общая функция любого языка – коммуникативная, а частная – социальная функция, то есть, применение этого языка в разных сферах общения, поскольку именно в них проявляется коммуникативный потенциал языка. С нашей точки зрения, очень важно, во-первых, найти такое определение сферы общения, в котором важным элементом стала роль языка, во-вторых, при исследовании и классификации сфер общения переориентироваться на языковой аспект. Таким образом, с нашей точки зрения, наиболее правильным является следующее определение сферы коммуникации: сфера общения – это область организованной деятельности людей в процессе производства и потребления духовных и материальных ценностей, языковые характеристики которой определяются ее спецификой и ролью языка в достижении ее целей. Понятие сферы общения наиболее приближено к социуму, языковые параметры сферы общения выявляются при учете роли (функции) языка в данной сфере коммуникации.

Роль (функция) языка в разных сферах общения различна. Так, в сферах материального производства язык играет роль фактора, организующего трудовой коллектив в единую речевую общность для достижения общей цели. В сфере образования, кроме организующей коллектив роли, язык выполняет функцию передачи накопленного обществом опыта, знаний в той или иной сфере новым поколениям, в сфере литературы – функцию воздействия, а в сфере массовой коммуникации – функцию информации и т.д. Таким образом, язык должен стать важным показателем процессов расширения социальных функций языков в разных сферах общения. Важно учесть его состояние, наличие терминологии, функциональных стилей, его потенциал в выполнении новых социальных функций и, конечно, языковую компетенцию носителей языка – пользователей текстов на этническом языке. Во всяком случае, в начале языковой реформы были надежды на то, что этнические языки смогут быстро освоить функциональное пространство, чтобы успешно выполнять социальный заказ этнической общности на софункционирование этнического языка (республиканского государственного языка) с русским языком – общим государственным языком страны. Однако процессы расширения социальных функций этнических языков России в период языковой реформы проходят без значительного успеха. Конечно, в определенной мере этому мешают кризис и пандемия, но это совершенно не препятствует лингвистам, которые занимаются языковой политикой и этническими языками работать над развитием и совершенствованием разных функциональных стилей изучаемого этнического языка. Мы уверены, что здесь положительную роль может сыграть обращение внимания ученых-языковедов на несоответствие состояния языка тем требованиям, которые к ним предъявляет сознательное воздействие на их функционирование, а именно – принятие законов о государственных языках республик, утвердивших т.н. государственное двуязычие – функционирование в каждой республике двух государственных языков – языка единения всей России и доминанты/доминант той или иной республики.

Мы считаем, что здесь в языковом законодательстве была допущена неточность, которая состояла в том, что в одном статусном термине – государственный язык – сошлись два функционально разновеликих языка – общегосударственный (русский) и государственный язык республики. Этой неточности удалось избежать при работе над законом «О языках СССР» (1991). При его обсуждении было предложено в законодательных актах республик СССР, принятых раньше всесоюзного закона, оставить термин «государственный язык», а для общесоюзного закона применить термин «официальный язык», потому что самое важное – четко разграничить социальные функции языков с разным статусом. К сожалению, в российском законодательстве это не было сделано. Это иногда порождает в республиках конкуренцию республиканских статусных языков с общегосударственным языком, что ведет к превышению социальных функций государственного языка республики, к неоправданной спешке в процессах реализации статуса государственности республиканской доминанты.

Общественные функции языков в разных сферах общения можно расширить только совершенствуя формы существования языка, применяемые в той или иной сфере, с одной стороны, и активизируя этнических потребителей, включенных в эту сферу, с другой стороны. Именно поэтому актуальна классификация сфер общения, максимально учитывающая этнический язык. Необходимо определить функции языка с учетом языковых средств, обеспечивающих ту или иную функцию, а также социолингвистические последствия функционирования языка в этих сферах. В таком случае сферы распадаются в зависимости от наличия или отсутствия особых языковых образований, характерных для сферы, особенностей использования этих речевых средств и социально-языковых результатов их развития. Выделяются две группы сфер коммуникации: 1) дифференцированные и 2) аморфные сферы общения. К первой группе относятся сферы, обладающие особыми функционально-речевыми разновидностями языка, т.е. функциональными стилями: научный, публицистический, деловой, художественный и разговорный стили [5]. Сам язык, его системы выступают в качестве показателей важности языка в формировании языковой оболочки сферы. За аморфными сферами, не обладающими особыми функциональными стилями, имеются 2 релевантных признака: 1) трансформированное использование языковых средств родственной сферы – торговля – языковые средства сельского хозяйства или промышленности и 2) наличие социально-актуализированной лексики и профессионализмов. Социальная актуализация лексики проявляется не в ее оригинальности, отсутствии в общеупотребительном языке, а именно в ее необходимости для микросоциальных общностей этой сферы, соответственно, в ее частотности в речи. Социальная актуализация проявляется в зависимости от семантической наполненности и использования определенных лексических пластов, от социально-профессиональной дифференциации говорящих. Такая лексика на примере фрагмента лексики сельских строителей – русских старожилов Литвы – получила освещение в научной литературе [5, с. 3].

При таком подходе к языковой оболочке сферы коммуникации сам язык указывает на свою важность, роль в дифференциации сфер общения. Это проявляется в формировании особого функционального стиля сферы общения или же количественных трансформаций этого стиля для родственных подсфер общения, например, научный стиль: научно-учебный подстиль (высшая школа) и учебный подстиль (средняя школа). Социальная актуализация в аморфных сферах коммуникации свидетельствует о недостаточной языковой специфике сферы общения для формирования отдельного, особого функционального стиля. Проблемой для успешного проведения языковой реформы в России является недостаточная сформированность языковых оболочек дифференцированных сфер общения (функциональных стилей) и отсутствие исследований социальной актуализации языка аморфных сфер.

Следует отметить, что исследование социальных параметров языка в настоящее время ведется преимущественно по линии возрастного признака – старшее поколение (диалекты), молодежь (жаргон), женский/мужской язык, а что касается речи специалистов разного профиля, наука фокусирует свои усилия на исследовании словарей – медицинских, технических и других. В то же время современная языковая действительность показывает значительное варьирование функциональных стилей в виде подстилей. Так, например, научный стиль – научно-учебный подстиль, функционирующий в высших учебных заведениях, учебный подстиль, функционирующий в средних школах, подстиль специалистов-практиков. Наряду с этой дифференциацией проходит отбор при формировании социально-актуализированной в данной подсфере лексики – сужение ее объема по сравнению с собственно научной терминологией той или иной отрасли. Такой же процесс наблюдается и в подсферах других сфер общения.

В процессах современного функционирования и развития языка важное значение имеет, на наш взгляд, состояние и совершенствование делового стиля государственного языка, который в условиях государственного двуязычия должен быть достаточно высоко развит, чтобы стать приемлемым для носителей этнического языка и мог утвердить использование его в деловой сфере наряду с общим государственным языком. Причем необходимо отметить, что, как известно, при реализации законов о языках гражданин свободен – он имеет право в той или иной республике в деловой сфере устно или письменно использовать любой из двух или нескольких государственных языков республики, в то время как чиновник обязан знать оба государственных языка. Конечно, это относится к юридическим аспектам применения языка в разных сферах общения, однако следует признать, что от четкости применения этого принципа в значительной мере зависит успех языковой реформы, призванной сохранить или даже расширить социальные функции этнических языков.

Таким образом, необходимо помнить о тех больших надеждах, которые в период перестройки легли в основу принимаемых в республиках России законов о языках. Система языкового законодательства полностью учитывает специфику языковых ситуаций в 22 республиках – территориально-государственных образованиях России, успешно отражает и поддерживает национально-территориальное устройство страны. Реализация законов о языках создает все возможности для активизации ученых, которые занимаются этническими языками и для вовлечения в процесс восстановления социальных функций или даже возрождения некоторых языков. Вместе с тем система языкового законодательства поддерживает две важные стороны языковой жизни многонациональной страны – языковое единство и языковое разнообразие. В перспективе дальнейших исследований необходимо обратить внимание на совершенствование функциональных стилей этнических языков, а также на социальную актуализацию терминов, лексики. Результаты исследований следует включать в специализированные словари русского языка для мигрантов, приглашаемых на работу в определенной сфере общения.

Библиографический список

1. Дешериев Ю.Д. *Развитие младописьменных языков народов СССР*. Москва: Учпедгиз, 1958.
2. *Пражский лингвистический кружок*. Москва: Прогресс, 1967.
3. Иванов В.В. Некоторые вопросы изучения русского языка как средства межнационального общения народов СССР. *Вопросы языкознания*. 1981; № 4: 3 – 11.
4. Метса А.А. Что дает анализ сфер коммуникации. *Русский язык за рубежом*. 1980; № 6.
5. Шмелев Д.Н. *Русский язык в его функциональных разновидностях. К постановке проблемы*. Москва: Наука, 1977.
6. Трифоновас Я.С. *Функционирование и взаимодействие русского и литовского языков в Литовской ССР (на материале конкретного социолингвистического исследования)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1978.

References

1. Desheriev Yu.D. *Razvitie mladopis'mennyh yazykov narodov SSSR*. Moskva: Uchpedgiz, 1958.
2. *Prazhskij lingvisticheskij kruzhok*. Moskva: Progress, 1967.
3. Ivanov V.V. Nekotorye voprosy izucheniya russkogo yazyka kak sredstva mezhnacional'nogo obscheniya narodov SSSR. *Voprosy yazykoznaniya*. 1981; № 4: 3 – 11.
4. Metsa A.A. Chto daet analiz sfer kommunikacii. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1980; № 6.
5. Shmelev D.N. *Russkij yazyk v ego funkcional'nyh raznovidnostyah. K postanovke problemy*. Moskva: Nauka, 1977.
6. Trifonovas Ya.S. *Funkcionirovanie i vzaimodejstvie russkogo i litovskogo yazykov v Litovskoj SSR (na materiale konkretnogo sociolingvisticheskogo issledovaniya)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1978.

Статья поступила в редакцию 18.02.22

УДК 811.351.22; 811.411.21 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-405-407

Gasanova S.N., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gsalminat@yandex.ru*

Gamzatova A.A., *MA student, Arabic Language Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ajshatgamz@yandex.ru*

PRECEDENT PHENOMENA IN THE PAREMIOLOGICAL SPACE OF THE AVAR AND ARABIC LANGUAGES. The article deals with precedent phenomena in the paremiological picture of the world of the Avar and Arabic languages. Proverbs and sayings enter speech in the form of ready-made cultural signs, so they can be interpreted as precedent texts. They reflect customs, traditions that have ancient symbolic roots, folklore plots, etc. Sayings are an obligatory part of the background knowledge of communication participants, they exist in the form of a concentrated, fragmented discourse in the memory of each of us and are included in the concept of cultural and linguistic competence. Precedent names in paremiological units are involved in the anthropomorphic description of reality and have a generalized reference, acting as a means of conceptualizing various objects and typing their properties. The semantics of toponymic names in the context of proverbs expands and acts as the basis of figurative speech.

Key words: **precedent text, precedent phenomena, Arabic language, Avar language, paremiological picture of the world.**

С.Н. Гасанова*, д-р филол. наук, доц., проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gsalminat@yandex.ru*

А.А. Гамзатова*, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: ajshatgamz@yandex.ru*

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются прецедентные феномены в паремиологической картине мира аварского и арабского языков. Пословицы и поговорки попадают в речь в виде готовых культурных знаков, поэтому их можно интерпретировать как прецедентные тексты. В них отражаются обычаи, традиции, которые имеют древние символические корни, фольклорные сюжеты и пр. Паремии являются обязательной частью фоновых знаний участников коммуникации, бытуют в виде сконцентрированного, фрагментированного дискурса в памяти каждого из нас и включены в понятие культурно-языковой компетенции. Прецедентные имена в паремиологических единицах выступают элементами в антропоморфном описании и категоризации окружающей действительности, наделены обобщенной референцией, таким образом, являясь средством концептуализации различных объектов и типизации систематизации их свойств. Семантика же топонимических наименований в контексте паремий расширяется и выступает основой образной речи.

Ключевые слова: **прецедентный текст, прецедентные феномены, арабский язык, аварский язык, паремиологическая картина мира.**

Понятие прецедентности в современной лингвистике бытует как термин в культурно-языковом пространстве в значении «феномена первичного образа» и используется как опорный образец для создания вторичной действительности по аналогу первичного, так как основное назначение его – это сопоставление и оценка. За любым прецедентом всегда стоит определенный факт, который начинает восприниматься как эталонный для неограниченного множества сходных ситуаций.

Целью данного исследования является проанализировать прецедентные имена и тексты, послужившие основой пословиц, поговорок и фразеологизмов в аварском и арабском языках, раскрыть их внутреннюю форму.

В соответствии с поставленной целью в статье решаются следующие задачи: 1) выявить и описать паремии с прецедентными именами и текстами в арабском и аварском языках; 2) проанализировать и классифицировать их в сопоставляемых языках с учетом характера прецедентного имени; 3) определить имплицитные и эксплицитные культурные смыслы, связанные с культурно-историческими событиями в жизни носителей данных языков.

Актуальность настоящего исследования видится в том, что, во-первых, она написана в русле антропологического направления и связана с все возрастающим интересом лингвистов к проблемам отражения в языке особенностей мировоззрения того или иного народа и проблемы. Пословицы, поговорки, фразеологизмы – наиболее яркие фрагменты языковой картины мира, «кладовые народной памяти, способные поведать нам об истории и культуре народа» [1, с. 68]; во-вторых, рассматриваемые в статье проблемы лежат и в плоскости переводческой практики.

Научная новизна рассматриваемых в данной статье проблем заключается в том, что впервые в сопоставительном плане на материале аварского и арабского языков рассматриваются паремии с прецедентными именами.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что исследование внутренней формы паремий с прецедентными именами и текстами в сопоставляемых языках вносит определенный вклад в дальнейшую разработку вопросов когнитивной лингвистики, языковой картины мира.

Практическая значимость исследования – в возможности использования материала и полученных выводов в переводческой практике, а также на занятиях по арабскому, аварскому языкам.

Материалом для анализа послужили ФЕ, пословицы, поговорки, извлеченные из лексикографических источников, а также имеющихся исследований, проанализированные при помощи описательного, сопоставительного методов.

Прецедентные тексты характеризуются широкой сферой бытования, функционируя в виде идеально-образцовых мыслительных, языковых и речевых фактов, обладают императивностью. Прецеденты, таким образом, выступают как определенные стереотипные и ассоциативно-образные комплексы, которые являются значимыми для конкретного социума и систематически актуализируются в коммуникативной практике представителей данного сообщества. Прецеденты могут быть различного характера. Вопрос о типах прецедентных текстов остается дискуссионным в лингвистике, есть различные взгляды на данную прагма-коммуникативную сущность, что представлено в многочисленных трудах ученых. Но общим для всех позиций является то, что «фоновые знания создают когнитивные проекции для системы определенных единиц» [2, с. 218].

Прецедентные тексты выполняют номинативную, информативную, эпистемическую, коннотативную и символическую функции, но главная, по мнению большинства лингвистов, заключается в способности прецедентного знака быть номинативным средством отдельного фрагмента действительности.

Рассматриваемые знаки тесно связаны и во многом обусловлены, зависимы от этнокультурной сферы, того пространства, которое есть форма существования культуры в нашем сознании, т.е. это бытие культуры в сознании его носителей.

Паремиологические единицы как устно-поэтическая форма бытования языка интерпретируются и как прецеденты, поскольку функционируют в речи как готовые культурные знаки. В них отражаются обычаи, традиции, имеющие древние символические корни, фольклорные сюжеты и пр. Паремии являются обязательной частью фоновых знаний коммуникантов, бытуют в виде сконцентрированного, фрагментированного дискурса в памяти каждого из нас и включены в понятие культурно-языковой компетенции. Рассматриваемые единицы являются ярким, культуроносным фрагментом языковой картины мира и характеризуются прагматической направленностью и обширным эмотивным потенциалом.

В паремиях через моделирование определенных ситуаций актуализируются те или иные смыслы, которые могут быть недоступны неносителям языка, поскольку опираются на фоновые знания. Это включение в пословичное пространство этнокультурных реалий и прецедентных феноменов, дешифровка которых требует лингвокультурного и этимологического подходов. Прецедентное имя становится знаком в той культуре, в которой возникло или оказалось востребованным. М.Л. Ковшова отмечает, что когда прецедентное имя задействуется в коммуникации, то «осуществляется апелляция не к собственно денотату, а к набору дифференциальных признаков, к связанным с этим именем представлениям» [3, с. 146]. Это значит, что антропоним соотносится с литературным произведением, общеизвестным текстом, ритуалом, обрядом, ситуацией, маркированным комплексом определенных качеств и способен регулярно употребляться денотативно, выступая в роли семантического предиката [4]. Собственные имена составляют антропонимический код культуры, вобравший в себя ценности и антиценности, актуализирующиеся в коллективном сознании с собственными именами отдельных людей и героев в национальной и мировой культурах, поскольку данные имена выступают своего рода трансляторами и символами каких-либо событий, этнической ментальности.

Как показал анализ фактического материала, в качестве прецедентных имен используются как реально существовавших людей, исторических личностей, так и имена фольклорных персонажей, которые вносят в пословичный образ оценочный положительный или отрицательный подтекст. Таково, например, имя легендарного фольклорного героя Хочбара, который был храбрым аварским абреком, боровшимся за свободу своего народа, но погиб в результате предательства. Данный антропоним стал символизировать человека, которого в достижении поставленных целей не остановят никакие трудности и опасности: Диваналъ къун чIоларев Хочбар гIадин («Подобно Хочбару, не проигрывающему в споре»).

В паремиях получила отображение и сама история героя: Багъун чIалгIунареб тIехI бараб бече гIадин, диваналъ къун чIоларев Хочобар гIадин («Как вечно бодающийся паршивый теленок, как проигрывающий в суде Хочбар»).

З. Алиханов следующим образом интерпретирует данный паремиологический образ: «Хочбар, оказывается, был упрямым, как паршивый теленок, но красноречивым человеком. К Хочбару приходили люди, которые предлагали часть отсудимого имущества или все имущество, но чтобы при этом он помогал в суде. Хочбар никогда не возвращался домой, проиграв в окружном суде. Он обращался к губернатору в Темирхан-Шуре. Еще не успев зайти к губернатору, прямо у входа, он начинал говорить о проблеме» [5, с. 243]. Как видим, в пословичном образе актуализируется образ настойчивого и упорного человека.

В аварской лингвокультуре положительной семантикой наделяется и имя Хаджимурата, поскольку его носил легендарный наиб имама Шамиля, ставший символом мужества и свободолюбия: Гьанив «Мах1ама» вугониги, росулъ – «Х1ажимурад» («Здесь, как Махама, а дома – Хаджимурат» – так говорят про того, кто дома демонстрирует свою храбрость, а на улице ведет себя, как трус). Имя Мах1ама символизирует трусливого человека, а Х1ажимурад – становится нарицательным для обозначения мужественного и отважного человека.

Интересен следующий паремиологический образ, который через прецедент реализует прототипическую ситуацию «нельзя рисковать без надобности»: Гуллида Хlажимурад лъаларо («Пуля не знает Хаджимурата»).

Основу высказывания составил такой реальный исторический случай: во время боя Хаджимурат, когда услышал свист пуль, пригнулся к седлу, чем удивил своих приближенных. На вопрос, почему он показал слабость и испугался пуль, Хаджимурат ответил, что пули его не знают, то есть не могут отличить истинного храбреца от труса. Здесь можно привести эквивалент из русского языка: Пуля – дура, штык – молодец.

Бахlарчи цlакъав – Чlондокьа Хlажияв, цlар – Хlажимурадие («Хороший храбрец – Хажияв из Чондотля, а слава – Хаджимураду»). Данное выражение основано на реальном историческом факте: Хажияв был рядовым солдатом и слугой Хаджимурада. Когда похищали дочь хана для Хаджимурада, смелый Хажияв был первым. Именно он открыл ворота для похищения дочери хана, но слава все равно досталась хозяину [5, с. 245]. Поэтому поговорка стала использоваться в ситуации, когда заслуги одного человека становятся славой другого.

У арабов символом терпения стало имя одного из исламских пророков и праведников – Аюба, в котором воплотились такие достойные самой высокой оценки качества, как терпение и моральная выносливость, умение переносить невзгоды, физическое и душевные страдание. Сатана подверг праведника жестокому испытанию, отняв его родных. Но Аллах, к которому без устали взывал Аюб, ни утратив веры, сжалился и вернул его семью. Считается, что Аюб в день Страшного суда будет возглавлять войско терпеливых, покорных и выносливых в назидание тем, кто не смог сохранить силу веры и поддался слабости. Поэтому арабы человека терпеливого и стойкого сравнивают с чтимым пророком и используют такие выражения: терпелив, как Аюб или пересилим все, как Аюб пересилил судьбу.

Символами мужественности и храбрости выступают и такие прецедентные имена, представленные в арабских паремиях, – Антара, Абу Зейд аль-Хилали:

مش كلّ أسمر عنتر («Не всякий со смуглой кожей Антара»): Антара – герой эпоса. Идиома используется в ситуации, когда необходимо подчеркнуть обманчивость внешнего вида. Исследователи считают, что данное выражение возникло на рубеже шестого и седьмого веков и связано с именем Антары Бен Шаддада аль-Абси – знаменитого поэта и воина доисламской эпохи, которого отличали необыкновенная храбрость, отвага и благородство характера. Сочетание таких качеств сделали его имя нарицательным и тождественным понятию храбрец. Стали слагаться легенды, объединившиеся потом в знаменитом арабском эпосе «Антара» [6, с. 480]. Интересно, что имя данного арабского героя отразилось и в ФЕ дагестанских языков. Так, например, С.Н. Гасанова отмечает функционирование этого же имени в составе ФЕ агульского языка: Г1ентар суман зурба («Храбрый, как Антар») [7, с. 48].

В арабской паремиологической картине встречается еще одно прецедентное имя, ставшее синонимом героя – это Абу Зейд аль-Хилали. Например, в следующей паремии актуализируется обманчивый образ храбреца: و لا كل من حمل سيفاً صار اسمه أبو زيد الهلالي

(«Не каждый, кто носит меч, становится Абу Зейдом аль-Хилали»).

Имя Мусейляма, напротив, стало символом коварства и лжи в арабской лингвокультуре. Эта историческая личность, идейный противник пророка Мухаммада: أكذب من مسيلمة («Лживее Мусейлямы»).

Как видим, прецедентные имена в паремиологических единицах задействованы в антропоморфном описании действительности. Они в составе паремий обладают обобщенной референцией, выступая средством концептуализации различных объектов и типизации их свойств.

Часто в паремиях моделируются прецедентные ситуации:

القهوة السوداء تجعل الوجوه بيضاء(«Черный кофе делает лица белыми»).

Данное выражение отражается тот исторический факт, что кофе когда-то могли пить только исконно свободные арабы. Они имели относительно светлый цвет кожи, а рабы, в большинстве своем выходцы из Африки, такого права не имели [8, с. 98].

Исследователи не раз уделяли внимание взаимосвязи топонимики и идиоматики. Так, М.В. Горбаневский в историческом ключе описывает известную поговорку «Язык до Киева доведёт»: «Именно на расспросы рассчитывали в Киевской Руси богомольцы, когда из дальних мест отправлялись в «матерь городов русских», чтобы поклониться киевским святыням, побывать в Киево-Печерской лавре – древнейшем православном монастыре русских земель. Они считали, что Киев всем известен и что можно дойти до него, даже не зная дороги, а только спрашивая о ней у попадавшихся по пути людей» [цит. по: 9, с. 192]. Следовательно, Киев – это уже не просто наименование города, а номинация обобщенного характера, актуализирующая семантику места поиска, пути, упорства и т.д. Известное выражение «Все дороги ведут в Рим» в каждой этнокультуре получает свою вариацию как обозначение ключевой локации, важного геополитического центра. В арабской лингвокультуре аналогичный статус получил город Сана: لا بدّ من صنعاء وإن طال السّفر

(«Саны не миновать, каким бы долгим не было путешествие»).

Сана – это главный торгово-транспортный центр и столица Йеменской Арабской Республики.

В аварском языке приведенной поговорке будет соответствовать следующее выражение, так же содержащее название географического объекта:

Кибе гъугъаниги, Гъуниб магlарде («Где бы ни прогремел гром – на Гунибскую гору»).

Особенностью аварских паремиологических единиц является то, что их топонимическое пространство активно образуется оронимами: Гlакарумагlарда гlодоб чlараб оцгlанаб гlазу бугони, Хунзахъ рекьи хъукьлъулареб («Если на горе Акаро есть снег с быка, в Хунзахе посев не взойдет» (примета)).

Кваналареб хlамица Хlоцомег1ер бегулареб («Не пасущийся осел гору Хоцомегер не перейдет») – о важности опыта и каждодневного труда.

Встречаются оронимы и в арабских паремиологических единицах: أثقل من أحد –означает «тяжелее горы Ухуд» (Ухуд – это известная гора около города Медины).

Любопытно, что в составе аварских паремиологических единиц находят отражение арабские топонимы: Кагlбаялде арав Хlажи гlадин («Как Хажди, который ездил к Каабе») – так говорят о путешествующем человеке. Кааба – это священное место в Мекке. В паремиологических единицах с прецедентными именами-топонимами содержатся названия национально-культурных реалий и прецедентных ситуаций, которые обосновывают соответствующие идиоматические образы: يَحْمِلُ التَّمْرَ إِلَى البَصْرَةِ («Везет финики в Басру»).

Город Басра расположен на юге страны и считается самым «финиковым» регионом. Данная идиома будет соответствовать русской поговорке «Ездить в Тулу со своим самоваром».

Особенности ландшафта и микроклимата могут составлять основу паремологического образа, актуализируя социально значимые качества, в данном контексте порицаемые: Гlандиса гьури («Ветерок из Анди»), т.е. пустая болтовня.

Отдельную группу составляют паремиологические единицы с гидронимами – названиями водных объектов. Например, интересная прецедентная ситуация легла в основу следующей аварской паремии с упоминанием гидронима: Арап-чай бахъунелъул МухIумагIали гIадин («Как Мухумаали при переходе реки Арап-чай»).

Так обычно аварцы говорят о человеке, который от страха и растерянности ничего не видит перед собой. Арпа-чай – это название реки. Данная идиома имеет и более развернутый вариант репрезентации:

Арап-чай бахунелъул МухIумагIали гIадин бецлъуге («Не будь слепым, как Мухуммаали, переходивший реку Арап-чай»).

Исходной исторической ситуацией, легшей в основу данного выражения, является следующий случай: В годы Херсонской войны (1885–1887 гг.) аварцы легко перешли реку Арап-чай, но, потерпев неудачу, возвратились назад. В этой суете Мухумаали даже не заметил, перешел ли он реку обратно. Когда же дошли до безопасного места, Мухумаали сказал друзьям: «Мы же не перешли реку Арап-чай?» [5, с. 243]. Семантика топонимических наименований в контексте паремиологических единиц расширяется и выступает основой образной речи. Топонимические прецеденты выполняют две функции: символическую или номинативно-стилистическую. Семантика топонима дополняется образным смыслом и ассоциативно-культурологическим рядом, входя в состав паремии, приобретает нередко и эмоционально-оценочное значение. Топонимические наименования позволяют в каком-то смысле реконструировать культурные слои. При таком подходе необходим анализ языкового материала с позиций историко-географического, этимологического, а также социолингвистических аспектов изучения топонимов. Проведенный анализ паремий аварского и арабского языков с прецедентными именами позволяет сделать выводы о том, что центром этнокультурного пространства выступает национальная когнитивная база, представляющая собой совокупность знаний, структурированную особым образом, национально-маркированных и культурно обусловленных представлений, являющихся обязательными для всего лингвокультурного сообщества. Поэтому арабская когнитивная база распространяется на арабское культурное пространство, выступая ее неотъемлемой частью. Владение арабской когнитивной базой или как минимум «ядерной» частью культурного пространства во многом предопределяет возможность адекватного и коммуникативно успешного общения на арабском языке его носителей. Для того чтобы стать частью и полноправным членом того или иного этнолингвокультурного сообщества, человек должен пройти все этапы процесса социализации, суть которого заключается во многом в трансляции культуры.

Таким образом, поставленная цель по выявлению и сопоставительному анализу паремий с прецедентными именами в аварском и арабском языках реализована. Паремии классифицированы, описаны с точки зрения особенностей культурных смыслов, связанных с прецедентными именами. Результаты исследования могут послужить основой для дальнейших лингвокультурологических исследований устойчивых единиц в разноструктурных языках, а также могут быть применены в практике межкультурной коммуникации для успешного диалога представителей различных культур, что представляет определенную теоретическую и практическую ценность.

Библиографический список

1. Кухарева Е.В. Прецедентные имена и события как один из источников арабских паремий. *Русистика*. 2008; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnye-imena-i-sobytiya-kak-odin-iz-istochnikov-arabskih-paremiy
2. Голубева Н.А. Номинация и когниция (опыт когнитивного описания номинативного строя языка). *Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского*. 2008; № 6; 217 – 223.
3. Ковшова М.Л. *Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры*. Москва: ЛЕНАНД, 2021.
4. Ковшова М.Л. *Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры.* Москва: ЛЕНАНД, 2016.
5. Алиханов З. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала, 1972.
6. Аль-Фахури Х. *История арабской литературы.* Москва: Издательство иностранной литературы, 1959.
7. Гасанова С.Н. Прецедентные имена в паремиологических единицах агульского языка. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2018; Т. 33, Выпуск 3: 47 – 51.
8. Гасанова М.А., Магомедова Д.А. Репрезентация поведенческих стратегий в арабской паремиологической картине мира. *Успехи гуманитарных наук*. 2021; № 9: 96 – 99.
9. Голев Н.Д. О природе мотивационных ассоциаций в лексике русского языка. *Известия Алтайского государственного университета*. Серия филологии, журналистики, истории, социологии, педагогики, юриспруденции, экономики. 1996; № 2: 7 – 11.

References

1. Kuhareva E.V. Precedentnye imena i sobytiya kak odin iz istochnikov arabskih paremij. *Rusistika*. 2008; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnye-imena-i-sobytiya-kak-odin-iz-istochnikov-arabskih-paremiy
2. Golubeva N.A. Nominaciya i kogniciya (opyt kognitivnogo opisaniya nominativnogo stroya yazyka). *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2008; № 6; 217 – 223.
3. Kovshova M.L. *Lingvokul'turologicheskij analiz idiom, zagadok, poslovic i pogovorok: Antroponimicheskij kod kul'tury*. Moskva: LENAND, 2021.
4. Kovshova M.L. *Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: Kody kul'tury.* Moskva: LENAND, 2016.
5. Alihanov Z. *Avarskie poslovicy i pogovorki*. Mahachkala, 1972.
6. Al'-Fahuri H. *Istoriya arabskoj literatury*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1959.
7. Gasanova S.N. Precedentnye imena v paremiologicheskih edinicah agul'skogo yazyka. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 33, Vypusk 3: 47 – 51.
8. Gasanova M.A., Magomedova D.A. Reprezentaciya povedencheskih strategij v arabskoj paremiologicheskoj kartine mira. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2021; № 9: 96 – 99.
9. Golev N.D. O prirode motivacionnyh associacij v leksike russkogo yazyka. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya filologii, zhurnalistiki, istorii, sociologii, pedagogiki, yurisprudencii, `ekonomiki. 1996; № 2: 7 – 11.

Статья поступила в редакцию 28.02.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-407-409

Yin Ping, *senior teacher, Institute of General Education of Heihe University, Master in Literature (Heihe, China),*
Email: yinping0451@163.com
Qi Guojiang, *Lecturer, Master in Literature, Institute of Foreign Languages of Heihe University (Heihe, China),*
E-mail: xiaoqi_2601016072a@163.com

THE IMAGE OF CHINA IN WESTERN CULTURE FROM THE 20TH CENTURY. The article analyzes features of the change in the image of China in Western culture throughout the 20th century in literature. The author explores the work of American and European writers of the 20th century, in which Chinese reality is represented in one way or another. Analyzing individual works of European and American writers, the authors examine the specifics of the change in the view of representatives of Western culture on the image and culture of China through the prism of writer's perception. Summing up the study, the authors conclude that the attitude of representatives of Western culture to the image of China over the course of the 20th century has changed from tensely wary and cautious to more open and recognizing China's achievements in the field of culture. The task of the study is to analyze features of the image of China in Western culture with reference to literary works throughout the 20th century. The scientific novelty of the study lies in the fact that such analysis of features of the change in the image of China in Western culture during the 20th century, using the example of the work of a number of American and European writers of the 20th century, is carried out for the first time.

Key words: **Western culture, European literature, novel, poverty, writer, image, representation.**

Инь Пин*, ст. преп., Институт общего образования Хэйхэского университета, магистр по литературе, г. Хэйхэ,*
E-mail: yinping0451@163.com
Ци Гоцзян*, доц., магистр, Институт иностранных языков Хэйхэского университета, г. Хэйхэ,*
E-mail: xiaoqi_2601016072a@163.com

ОБРАЗ КИТАЯ В ЗАПАДНОЙ КУЛЬТУРЕ 20 ВЕКА

В данной статье анализируются особенности изменения образа Китая в западной культуре на протяжении XX века (на примере литературы). Авторы исследуют творчество американских и европейских писателей XX века, в котором тем или иным образом репрезентируется китайская действительность. Анализируя отдельные произведения европейских и американских писателей, авторы рассматривают особенности изменения взгляда представителей западной культуры на образ и культуру Китая через призму писательского восприятия. Подводя итог проведенному исследованию, делается вывод о том, что отношение представителей западной культуры к образу Китая на протяжении XX столетия менялось от напряженно-настороженного и опасливого к более открытому и признающему достижения Китая на ниве культуры. Целью исследования явился анализ особенностей образа Китая в западной культуре (на примере литературных произведений) на протяжении XX века. Научная новизна исследования состоит в том, что настолько подробный анализ особенностей изменения образа Китая в западной культуре на протяжении XX на примере творчества ряда американских и европейских писателей XX века проведен впервые.

Ключевые слова: **западная культура, европейская литература, роман, нищета, писатель, образ, репрезентация.**

Статья выполнена при поддержке фонда «Изучение Китая и имиджа Китая в английских и американских литературных произведениях с 20 века» (номер проекта: 2020—KYYWF—0899)

Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что образ Китая в европейской культуре, репрезентируемый в различных произведениях, датируемых XX веком, весьма сложен, разнообразен и нередко противоречив [1–11].

Целью исследования явился анализ особенностей образа Китая в западной культуре (на примере литературных произведений) на протяжении XX века.

Научная новизна исследования состоит в том, что настолько подробный анализ особенностей изменения образа Китая в западной культуре на протяжении XX на примере творчества ряда американских и европейских писателей XX века проведен впервые.

Европейская литература может быть названа своеобразным калейдоскопом, в котором при самом небольшом повороте в причудливую картинку складываются китайские мудрецы, императоры, курильщики опиума, революционеры, бандиты, алчные женщины, самовлюбленные мужчины и обычные люди, которые и формируют образ Китая. Однако, по словам Ши Сяолун, все это – части воображаемого пространства под названием «Китай» [7, с. 212]. С этой точки зрения Китай вполне может быть назван настоящим зеркалом, в котором можно видеть только отражение страны, которая остается скрытой этим отражением, как вуалью, пусть тонкой, но все же непрозрачной, позволяющей угадать только очертания, а не полную картину.

Образ Китая в европейской культуре был создан не китайцами, а самими европейцами. Э.В. Саид очень метко подметил, что «Восток является практически полностью европейским изобретением, поскольку, начиная с Античности, он представлял собой вместилище романтики, экзотических созданий, невероятных переживаний, прекрасных ландшафтов и переживаний, мучительных и чарующих одновременно» [4, с. 7].

Начало XX столетия ознаменовалось тем, что мифы, в которых Китай был прекрасным и ужасным одновременно, получили свое отражение в европейской литературе в виде желтолицых злодеев с узкими глазами, которые держат весь мир в страхе и самим своим существованием угрожают стабильности уютной европейской цивилизации, которая в тот период времени являлась самой сильной в мире и была от этого несколько беспечной. В качестве одного из первых литературных героев такого типа можно назвать доктора Ень Хау, который был главным героем в серии рассказов В. Шила «Желтая опасность» (The Yellow Danger), превратившихся в настоящий бестселлер. Само прозвище героя Ень Хау, которое на английский язык переводится как «желтая опасность», представляет собой отсылку к расистской концепции, которая получила свое развитие во Франции и к началу XX столетия представляла собой весьма устойчивый элемент страхов европейцев, связанных с Китаем.

В 1910 году выходит в печать рассказ Джека Лондона, являющийся одним из весьма немногих его фантастических произведений, который называется «Беспримерное нашествие» (The Unparalleled Invasion) [9]. В этом произведении речь идет о событиях, которые произойдут в будущем (на тот момент времени), а именно – в период между 1976 и 1987 гг. По сюжету в это время воинственный Китай завоевывает и колонизирует соседние с ним государства, при этом окончательной целью Китай ставит полное завоевание всех государств на Земле. Страны Запада, обороняясь от нашествия, сами нападают на Китай, причем используя биологическое оружие: оспу, желтую лихорадку, чуму и холеру. Китайцев, которым все же удается покинуть свою зараженную страну, добивают армии стран Запада на море и на суше. Тем же немногим, кому удается уцелеть, грозит гибель от карательных экспедиций, отправленных во внутренние районы Китая. Геноцид китайцев в этом произведении изображается автором с пугающей реалистичностью и неприкрытой жестокостью, причем «санитария желтого населения» [9], как называет ее автор, а также последующая колонизация китайских территорий европейцами изображается автором в качестве чего-то, что является само собой разумеющимся, в соответствии с положениями «демократической американской программы» [9]. Китай и страны Запада Дж. Лондон воспринимает в качестве двух полных противоположностей, невозможность диалога между которыми сама собой разумеющаяся, что подтверждается следующей цитатой из текста этого произведения: «…у них с Китаем не было общего языка; их процесс мышления был совершенно иной, чем у китайцев. Они никак не могли сговориться. Ум западных людей не смог глубоко проникнуть в психику китайцев и запутывался в ней, как в лабиринте. С другой стороны, и китайский ум не мог вполне постигнуть европейские мысли, натыкаясь на какую-то непроницаемую стену» [9].

Следующим очень ярким персонажем-китайцем, превратившимся в имя нарицательное стараниями массовой литературы, можно назвать доктора Фу Манчу, которой является детищем английского писателя Сакса Ромера, рожденным в 20-е годы XX столетия. Доктор Фу Манчу превратился в основной имаготип Европы и Америки, олицетворяющий «желтую опасность». Автор описывает его следующим образом: «…лицо как у сатаны, в нем жестокость и хитрость всей восточной расы» [5]. Будучи героем множества книг, Фу Манчу, по словам О. Тернера, являлся для американцев олицетворением силы и опасности Китая, а также одним из наиболее опасных врагов западной цивилизации, что продолжалось практически до начала XXI века [10, с. 2]. Из уст одной из героинь романа об этом персонаже – «зловещем докторе Фу Манчу» – его описание звучит следующим образом: «Вложи в него все жестокое коварство народов Востока, собранное в одном гигантском интеллекте, со всеми богатствами научных знаний прошлых и нынешних времен, со всеми ресурсами, которыми, если угодно, располагает правительство богатой страны, хотя оно и отрицает, что ему известно что-либо о его существовании. Представь это ужасное существо – и перед твоим мысленным взором предстанет доктор Фу Манчу, это Желтая Погибель, воплощенная в одном человеке» [5].

Следующим, кто обратился к образу Китая и китайцев в своих произведениях, можно назвать Т. Берка. В его рассказах полное раскрытие получает тема «Чайнатауна», который предстает пристанищем зла и стереотипом в сборниках о китайской иммиграции в страны Европы и в Америку. Сборник рассказов этого автора, который получил название «Ночи Лаймхауса» (Limehouse Nights), выпущенный в 1916 году, пользовался среди читателей огромным успехом, причем особенные восторги он вызвал именно у американской аудитории. А. Уитчард говорит о том, что «мелодраматические истории, полные похоти и убийств в лондонских низах, будучи весьма смелыми историями, описывающими приключения героев в лондонском Чайнатауне, мгновенно стали объектом непрекращающихся споров» [11, с. 7].

Интересно отметить также и тот факт, что достаточно большое количество литературных произведений о Китае (главным образом романов) в XX веке было написано женщинами-писательницами. В качестве примеров можно назвать произведения Э. Хан, такие как «Китай для меня» (China to Me: A Partial Autobiography, 1944 г.) и «Сестры Сун» (The Soong Sisters, 1941 г.), которые в настоящее время получили название «забытого сокровища американской литературы». Э. Хан более шести лет прожила в Китае, работая учителем в доме сестер Сун, которые были женами известных китайских политиков, оказавших огромное влияние на развитие истории Китая XX столетия. Роман «Китай для меня», будучи автобиографическим произведением, имел огромный успех на Западе и, по словам К. Катбертсона, представлял собой «трогательную и живую историю о Китае, ставшую бестселлером и вызвавшую огромный интерес к китайской действительности» [8, с. 4].

Безусловно, данный анализ будет неполным без упоминания произведений С. Моэма, часть из которых посвящена Китаю и китайской реальности. К «китайским» произведениям этого всемирно признанного автора можно отнести следующие: «На китайской ширме» (On A Chinese Screen, 1922 г.) [3] – сборник эссе, «К востоку от Суэца» (East of Suez, 1922 г.) [1] – пьеса и «Узорный покров» (The Painted Veil, 1925 г.) [2] – роман.

В сборнике эссе «На китайской ширме» имеет место чередование небольших эссе, которые, по словам Л.Ф. Хабибуллиной, представляют собой произведения, в которых мастерски рисуются повседневные картины китайской жизни, обобщенные портреты китайского народа (эссе «Юноша» и «Старуха»), а также короткие сюжетные истории, выстроенные по принципу новелл, то есть в которых имеется достаточно неожиданная развязка [6, с. 329].

Огромная роль в этом сборнике отведена картинам природы и древним городам Китая, прекрасно изображенных в таких эссе, как «Занавес поднимается», «Рассвет», «Дорога», «Арабеска», «Сумерки», «Город, построенный на скале» и др. Дополнением к изображаемым автором картинам служат оригинальные лирические отступления, в рамках которых природа Китая представляет собой только повод, на фоне которого идет разворачивание лирического размышления, обладающего универсальным характером и в той или иной степени объединяющего в сознании путешественника два противоположных мира – Запада и Востока. Примерами таких эссе можно назвать следующие: «Романтика», «Дождь», «Равнина», а также «Рассвет».

Также нельзя не упомянуть тему смерти, которая достаточно активно репрезентируется С. Моэмом. Эта тема является сквозной в нескольких эссе: «Город, построенный на скале», «Дорога» и др. В рамках этой темы Китай воспринимается в качестве мертвой культуры, которая уже ушла в прошлое, что еще больше подчеркивает мысль о том, что эта культура глубоко чужда европейцу, что прекрасно подтверждается следующей цитатой: «Но все эти люди чужды вам, как вы чужды им. У вас нет ключа к их тайне. Ибо хотя довольно во многом они с вами схожи, это вам не помогает, а, наоборот, подчеркивает различия, разделяющие вас» [3, с. 20].

Подводя итог исследованию, проведенному в рамках данной темы, можно сделать ряд выводов о том, каким образом менялся образ Китая в западной культуре на протяжении XX века на примере литературных произведений западных авторов.

Во-первых, необходимо отметить, что среди западных авторов достаточно немногие уделяли в своих произведениях достаточно внимания. Среди таких авторов можно отметить Джека Лондона, С. Ромера, Э. Хан, С. Моэма и ряд других. Среди этих писателей особняком выделяются произведения С. Моэма, поскольку именно ему удалось показать Китай не просто как образ культуры, чуждой всему европейскому, но и позволить читателям увидеть его через призму восприятия истинных европейцев (главным образом англичан).

Во-вторых, нужно обратить внимание на то, что если в начале XX века Китай в произведениях европейских авторов представлялся чем-то враждебным культуре Европы, то на протяжении того, как развиваются культурные связи между Китаем и странами Европы, его образ в литературных произведениях постепенно трансформируется, давая читателям возможность понять, что в этой стране живут такие же люди, как и европейцы, только с другой культурой и несколько иной системой ценностей.

В-третьих, С. Моэму, который, как уже было сказано выше, наиболее ярко из всех европейских писателей изобразил культуру Китая в своих произведениях, пожалуй, лучше всего удалось отразить самобытные особенности культуры и традиций Китая, миропонимание и картину мира китайцев, а также их отношение к западной цивилизации, которое нередко можно назвать настороженно-враждебным. Во всех проанализированных произведениях С. Моэма образ Китая выступает своеобразным вневременным (вечностным планом), который для европейцев оказывается местом испытаний, становящихся для них, зачастую, непосильными и ведущими к гибели. Интересно также отметить, что имеет место эксплицитное выражение С. Моэмом начинающих набирать обороты в тот период идей об угнетенности китайцев и о пренебрежительном (нередко в силу непонимания) отношении европейцев к ценностям их древней культуры, причем это эксплицитное выражение вступает в явное противоречие с имплицитным утверждением образа Китая в качестве «места гибели» для европейцев, а также места, в котором их жизнь невозможна. Этот момент очень ярко акцентируется в рамках взаимодействия вечного (вневременного) плана, который ассоциируется с Китаем через образ смерти, с социально-бытовым планом, ассоциируемым с Европой (в данном случае, Англией) и жизнью.

Библиографический список

1. Моэм С. *К востоку от Суэца*. Перевод с английского В. Вебера. Available at: http://www.theatre-library.ru/authors/m/moem_somerset
2. Моэм С. *Узорный покров*. Перевод с английского М. Лорие. Москва, 2007.
3. Моэм С. *На китайской ширме*. Перевод с английского И. Гуровой. Москва, 2010.
4. Саид Э.В. *Ориентализм: Западные концепции Востока* = Orientalism. Western conception of the Orient. Перевод с английского А.В. Говорунова. Санкт-Петербург, 2006.
5. Сакс Р. *Зловещий доктор Фу Манчу*. Available at: https://www.rulit.me/books/zloveshchij-doktor-fu-manchi-read-17610-4.html
6. Хабибуллина Л.Ф. Образ Китая в творчестве С. Моэма. Дергачевские чтения-2011. *Русская литература: национальное развитие и региональные особенности*: материалы X Всероссийской научной конференции. Екатеринбург, 2012; Т. 3: 327 – 332.
7. Ши С. История конструирования образа Китая в европейской словесности. *Китай: история и современность*: материалы IX Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2016: 207 – 213.
8. Лёнина Д.А. *Образ Китая в творчестве Перл Бак*. Диссертация … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2020.
9. London J. *The Strength of the Strong. The Unparalleled Invasion*. Available at: http://london.sonoma.edu/writings/StrengthStrong/invasion.html
10. Turner O. *American Images of China: Identity, Power, Policy*. Abingdon, 2014.
11. Witchard A.V. *Thomas Burke's Dark Chinoiserie: Limehouse Nights and the Queer Spell of Chinatown*. Aldershot, 2009.

References

1. Mo`em S. *K vostoku ot Su`eca*. Perevod s anglijskogo V. Vebera. Available at: http://www.theatre-library.ru/authors/m/moem_somerset
2. Mo`em S. *Uzornyj pokrov*. Perevod s anglijskogo M. Lorie. Moskva, 2007.
3. Mo`em S. *Na kitajskoj shirme*. Perevod s anglijskogo I. Gurovoj. Moskva, 2010.
4. Said `E.V. *Orientalizm: Zapadnye koncepcii Vostoka* = Orientalism. Western conception of the Orient. Perevod s anglijskogo A.V. Govorunova. Sankt-Peterburg, 2006.
5. Saks R. *Zloveschij doktor Fu Manchu*. Available at: https://www.rulit.me/books/zloveshchij-doktor-fu-manchi-read-17610-4.html
6. Habibullina L.F. Obraz Kitaya v tvorchestve S. Mo`ema. Dergachevskie chteniya-2011. *Russkaya literatura: nacional'noe razvitie i regional'nye osobennosti*: materialy X Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg, 2012; T. 3: 327 – 332.
7. Shi S. Istoriya konstruirovaniya obraza Kitaya v evropejskoj slovesnosti. *Kitaj: istoriya i sovremennost'*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2016: 207 – 213.
8. Lenina D.A. *Obraz Kitaya v tvorchestve Perl Bak*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2020.
9. London J. *The Strength of the Strong. The Unparalleled Invasion*. Available at: http://london.sonoma.edu/writings/StrengthStrong/invasion.html
10. Turner O. *American Images of China: Identity, Power, Policy*. Abingdon, 2014.
11. Witchard A.V. *Thomas Burke's Dark Chinoiserie: Limehouse Nights and the Queer Spell of Chinatown*. Aldershot, 2009.

Статья поступила в редакцию 05.02.22

УДК 811.35 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-409-412

Magomedov D.M., *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*
Magomedova Kh.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Russian Language Department, Dagestan State Technical University, candidate of philological sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: huriya28@mail.ru*
Zerbaliyeva N.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nailya.zerbaliyeva@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF NOMINATIVE AND ERGATIVE SENTENCE STRUCTURES IN THE DAGESTAN LANGUAGES. The article presents a comparative analysis of ergative and nominative sentence constructions in the Dagestan languages, in which subject-object relations play a leading role in the formation of the structure of a simple sentence. In languages of the nominative system, the subject is expressed by the name in the nominative. With nominative constructions of the sentence, the transitivity of the verb-predicate contributes to a clear distinction between the subject and the object. With ergative constructions of the sentence, the role of the subject of the action is the name in the ergative. Proposals of nominative construction are classified into two types on the basis of transience and intransitivity. In the nominative construction, the verb-predicate of intransitive semantics is coordinated with the subject of the action, and the verb-predicate of transitional semantics is coordinated with the object of action. Ergative is a construction in which the name in the ergative acts as a subject.

Key words: **nominative constructions, ergative constructions, Dagestan languages, syntax, sentence, transitivity – intransitivity, subject, object.**

Д.М. Магомедов*, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*
Х.М. Магомедова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», канд. филол. наук, г. Махачкала, E-mail: huriya28@mail.ru*
Н.Ф. Зербалиева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: nailya.zerbalieva@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НОМИНАТИВНЫХ И ЭРГАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному анализу эргативных и номинативных конструкций предложения в дагестанских языках, в которых ведущую роль в формировании структуры простого предложения играют субъектно-объектные отношения. В языках номинативного строя подлежащее выражается именем в номинативе. При номинативных конструкциях предложения переходность глагола-сказуемого способствует четкому различению субъекта и объекта. При эргативных конструкциях предложения в роли субъекта действия выступает имя в эргативе. Предложения номинативной конструкции классифицируются на два типа по признаку переходности и непереходности. В номинативной конструкции глагол-сказуемое непереходной семантики координируется с субъектом действия, а глагол-сказуемое переходной семантики – с объектом действия. Эргативной называется конструкция, в которой в роли субъекта выступает имя в эргативе.

Ключевые слова: **номинативные конструкции, эргативные конструкции, дагестанские языки, синтаксис, предложение, переходность – непереходность, субъект, объект.**

Номинативные конструкции в дагестанских языках характеризуются тем, что сказуемое, подлежащее, дополнение имеют специфические особенности.

При этом подлежащее ставится в номинативе, содержащему ответ на вопросы: кто? что?

Номинатив выражает суть того, о чем повествуется в предложении [1–11].

В данных языках строй предложения способствует максимальному различению субъектно-объектных отношений.

Это достигается с помощью ряда лексико-грамматических средств, таких как оппозиция падежных форм (номинатив – эргатив) и противопоставление между собой непереходных и переходных глаголов.

В языках народов Дагестана переходный глагол связан с подлежащим в эргативном падеже. При этом эргативной формой оформляется имя.

Предложение переходной конструкции имеет следующую структуру:

1) подлежащее,

2) прямое дополнение,

3) сказуемое.

В предложениях же эргативной конструкции подлежащее оформляется эргативным падежом, а дополнение – номинативным падежом.

Передача субъектно-объектных отношений в предикативных синтагмах теснейшим образом связана с проблемой разграничения номинативной и эргативной конструкций. При сопоставлении материала языков эргативного и номинативного строя обнаруживается различие в передаче отношений субъектно-объектного характера и проявляется на уровне морфологии и синтаксиса.

Цель исследования – сопоставительный анализ эргативных и номинативных конструкций предложения в языках народов Дагестана, изучение специфики формирования структуры простого предложения.

Поставленная цель предусматривает решение задач:

1) изучение специфики эргативных и номинативных конструкций предложения (на примере языков народов Дагестана);

2) классификация глаголов переходной и непереходной семантики;

3) обоснование ведущей роли субъект-объектных отношений в процессе формирования структуры простого предложения.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу ряда причин. Во-первых, актуальность связана с наличием множества синтаксических конструкций предложения, являющихся характерной особенностью дагестанских языков. С точки зрения падежного оформления имени субъекта обнаруживаются следующие конструкции простого предложения: номинативная, эргативная, дативная, генитивная, локативная. Во-вторых, в языках номинативного строя подлежащее выражается именем в номинативе. В языках же эргативного строя подлежащим может быть имя, выраженное разными падежными формами. В-третьих, в ходе исследования предпринимается попытка определить ведущую роль субъектно-объектных отношений в формировании структуры простого предложения.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в статье впервые проводится сравнительный анализ эргативных и номинативных конструкций предложений в языках дагестанских народов. До сих пор не были выявлены дифференциальные признаки конструкций простого предложения в дагестанских языках.

Практическая значимость исследования заключается в том, что основные его положения могут стать основой составления сравнительного синтаксиса дагестанских языков.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что ее результаты в определенной степени вносят вклад в изучение синтаксиса дагестанских языков. Эти результаты могут быть использованы в сопоставительном и типологическом исследовании других кавказских языков. Кроме того, наши материалы и выводы могут представлять интерес и для общего языкознания, в частности теории синтаксиса.

В аварском языке имя в номинативе в форме единственного и множественного числа в сочетании с непереходным глаголом-сказуемым выступает в качестве грамматического подлежащего (субъекта). Рагъабазда гаргар къотIана (М.М.) («На балконе (веранде) разговор прекратился»). Вас кьижун вуго («Мальчик спит»).

Синтаксической особенностью номинатива является роль грамматического подлежащего (субъекта) и прямого дополнения (объекта) в предложении как носителя предметного значения.

В предложении с глаголом-сказуемым переходной семантики имя в номинативе в форме единственного или множественного числа выступает в роли прямого дополнения (объекта): ГIайшатие кечI гIемер бокьулаан (М.М.) («Айшат песни очень любила»). ГIалисултаница парIи абичIо (М.М.).

Имя в номинативе может также являться именной частью составного сказуемого: АбичIого тараб парIи хазина буго (К.) («Несказанное слово клад есть»). ГъалбацI царае хан буго (К.) («Лев для лисы хан есть») [3, с. 87].

Имена существительные в эргативе могут выполнять функцию реального субъекта при глаголе-сказуемом переходной семантики, например: Гьалмагъзабаз гьей къоялъ ялагьана (М.М.) («Друзья ее целый день искали»). Къурбаница чу жеги гIедегIизабуна (М.С.) и т.д.

Имя в эргативе при глаголе-сказуемом переходной семантики может выступать и в роли косвенного дополнения. Такое употребление эргатива, как правило, связано с выражением значения орудия действия, например: Васас хIама тIилица бухулеб буго («Мальчик осла палкой бьет»). ГIалица гIощтIоца цIул бичIулеб буго («Али топором дрова колет»).

В аварском языке основной функцией генитива является выражение атрибутивных отношений между именами. Генитив также выполняет функцию косвенного дополнения и иногда может выступать в качестве именной части составного сказуемого. Например: Дагъистаналъул мугIрул, нужее рецц, баркала (Р.XI.) («Горы Дагестана, вам хвала, спасибо»). Их ана, рии щвана, тIегьачIо васасул гьветI (Р. XI.) («Весна прошла, лето наступило, не расцвело парня дерево»).

Датив в аварском языке употребляется в качестве реального субъекта при глаголах чувственного восприятия: хиралъизе («стать дорогим»), рихине («ненавидеть») бокьизе («любить») и др. ГIурччинлъи цIакъ хирияб букIана ГIусмание (М.М.) («Зелень очень нравилась Осману»). Гьелъ ГIашурае баркала кьуна (М.М.) («Она поблагодарила Ашуру», букв.: «Она Ашуре благодарность дала»).

Формы локативов в аварском языке выступают в значении субъекта или объекта: Дур хонжрокьаги дукьаги хIинкъулев чи гьанив гьечIо (М.С.) («Ни твоего кинжала, ни тебя боящегося человека здесь нет»). Нижер инсуда мун лъала («Наш отец тебя знает»).

В даргинском языке номинативная конструкция предложения зависит в основном от форм выражения его членов и от состава данной конструкции, например: Дудеш узули сай («Отец работает»). Неш ракIиб («Мать пришла») и др.

В даргинском языке среди глагольных категорий, имеющих непосредственное отношение к выражению субъектно-объектных отношений, относятся категории класса и лица. В предложении Ну учIулра («Я учусь»), например, в сказуемом учIулра отражается отнесённость подлежащего ну к классу и лицу. В частности, классная отнесённость подлежащего в сказуемом отражается префиксально (ну («я») – имеется в виду лицо мужского класса, что в сказуемом учIулра отражается соответствующим нулевым префиксальным показателем), а личная отнесённость – суффиксально (-ра в глаголе-сказуемом учIулра является показателем 1-го лица) [2, с. 79].

В даргинском языке субъектное значение генитива отмечается при масдаре или отглагольном существительном: XIела дудешла ита-иша вашни наб гIяхIбилзули ахIен (букв.: «Твоего отца туда-сюда хождение мне не нравится»), дарсла башри («ход урока»); Ит дурхIяла висни гъари! (букв.: «Ну и плач же этого мальчика!»).

Объектное значение генитива в даргинском языке встречается при глаголах лишения: Нуни ил занзбала умубарра (букв.: «Я его колючек почистил» (т.е. «почистил от колючек»). Ил хIулбала сукъурриуб (букв.: «Она глаз ослепла» (т.е. «ослепла»)) и т.д.

Субъектные значения датива в даргинском языке обнаруживаются в предложениях различной структуры, которые сообщают о различных состояниях субъекта: Ишаб дурхIнас гIяхIил саби («Здесь детям хорошо»). Нешлис къиянни саби («Маме трудно»). Рузис гIинц бикиб («Сестре досталось яблоко») и т.д.

Даргинский предметный падеж несет сугубо объектное значение. Объектное значение предметного падежа характеризуется выражением предмета разговора, спора, мысли, информации, заботы, беспокойства и т.д., например:

ВатIайчила пикриикIес («думать о Родине»), гIяхIгъабзачила далайикIес («петь о герое»), бецIличила гъайикIес («говорить о волке») и т.д.

К.И. Казенин отмечает, что в лакском языке «если отглагольное имя образовано от переходного глагола, подлежащее которого стоит в эргативном или дательном падеже, а прямое дополнение – в именительном падеже, то и отглагольное имя сочетается с именами в тех же падежах: Аьрабнал (эрг. пад.) Гъумучи (им. пад.) лавсъссар («Арабы взяли Кумух») – аьрабнал (эрг. пад.) Гъумучи (им. пад.) ласаву («взятие Кумуха арабами»); Жула миллатрал тарих (им. пад.) жунма (дат. пад.) хъама къабитайссар («Мы не забываем историю нашего народа») – жула миллатрал тарих (им. пад.) жунма (дат. пад.) хъама къабитаву («то, что мы не забываем историю нашего народа»). В словосочетаниях с отглагольными именами сохраняются и другие падежи, в которых стоят подлежащие и дополнения при глаголах, от которых они образованы, например, падеж на -ща подлежащего при глаголе бюхъан «смочь»: Адаминаща цилла арцу-хъус дуккан бюхъайссар («Человек может добывать свое богатство») – адаминаща цилла арцу-хъус дуккан бюхъайшиву («возможность для человека добывать свое богатство») [5, с. 29].

В лакском языке при глаголе-сказуемом переходной семантики подлежащее оформляется номинативом, эргативом и дативом, например: Гули (номинатив) гайннахь магьри (им. пад.) буслан бикIайва (М. К.) («Гули начинала рассказывать им сказки»). Чал вичIилух цалла чIавгума дирхьуна Итул (эргатив) (Р.Б.) («Иту даже приложил свою щеку к уху лошади»). КIай жул эяллаву личIисса ци ккаркри вин (датив)? (М. К.) («Что оставшееся в тех наших развалинах ты видел?»).

Прямое дополнение в лакском языке употребляется только при глаголе-сказуемом переходной семантики и всегда оформляется номинативом, эргативом и дативом: Га (номинатив) цанна гужсса реклама (им. пад.) дуллай ия (Х.И.) («Он себе сильную рекламу делал»). Ханнал (эргатив) я бувчIин къашайсса, ягу захIматтсса суаллу (номинатив) булайсса бивкIун бур (К.Къ.) («Хан задавал непонятные или трудные вопросы»). Вин (датив) макIру (номинатив) ккаклан дикIайрив, бавал? (М.К.) («Ты стал видеть сны, внучек?») [6, с. 152].

В лезгинском языке при глаголе-сказуемом непереходной семантики отсутствует прямой объект, а субъект оформляется именем в номинативе, например: ХупI рахада билбил сегьер вахтуна (Е.Э.) («Дивно поет (букв.: говорит) соловей в утреннюю пору»).

Подлежащее оформляется номинативом при сказуемом, выраженном сочетанием недостаточного вспомогательного глагола с деепричастием глагола переходной семантики. Например: Аял кьепIина гьарагъиз ава («Ребенок в люльке кричит» (букв.: «крича, в процессе кричания находится»). СикI вичиз хкадриз ава (Ф.) («Лиса себе прыгает» (букв.: «прыгая, в процессе прыгания находится»)).

Глаголы переходной семантики, как правило, имеют прямой объект, который оформляется номинативом, например: Дидеди фу чразва («Мать хлеб печет»). Бубади ктаб къачуна («Отец купил книгу»).

В лезгинском языке постановка подлежащего в номинативе или эргативе определяется, с одной стороны, семантикой знаменательного глагола, с другой стороны, ролью вспомогательного глагола хьун, который в данной ситуации выражает многократность, несовершенность действия, например: БалкIанни гьамиша гьабурун къваларив гваз, нез, секин хьана (А.Ф.) («Лошадь, находясь все время около них, питаясь, успокоилась»). Ибурун диде-бубаяр фадлай дустар яз хьана (А.Ф.) («Их родители издавна были друзьями») [4, с. 134].

В отличие от дагестанских языков в русском языке подлежащим, как правило, считается имя в номинативе, все остальное относится не к подлежащему. Субъект и подлежащее относятся к разным уровням предложения, поэтому их нельзя отождествлять. Субъект совпадает с подлежащим лишь в форме номинатива, так как этот падеж русском языке является единственной формой выражения подлежащего.

В табасаранском языке имя в эргативе в предложении при глаголе-сказуемом переходной семантики выполняет функцию подлежащего или дополнения (в значении орудия действия): Адашди душван гьяфатар ва жара ипIрудар адагъну (Ш.Къ.) («Отец достал из нее (сумки) конфеты и другие пряности»).

Имя в генетиве в предложении при глаголе-сказуемом переходной семантики играет роль дополнения и несогласованного определения, например: Ху инсандин ихтибарлу дуст ву (А.Дж.) («Собака – верный друг человека»). Гьартереф яв ву баябан, йимищдин багъ, Табасаран (П. Кь.) («Каждая сторона твоя просторна, фруктовый сад, Табасаран») [5, с. 172].

Иногда при субъекте в дативе употребляются и формы без личной аффиксации: ухьуз (учуз) дурар рякъюра («мы видим их»); учвуз учу рякъюра («вы видите нас»); узуз думу рякъюра («я вижу его»); увуз думу рякъюра («ты видишь его») и т.д.

Таким образом, в табасаранском языке основными компонентами эргативной конструкции предложения является сказуемое, выраженное глаголом переходного семантики. Поскольку реальный субъект в табасаранском языке может быть поставлен не только в эргативном, но при определенных глаголах и в других падежах (родительном, дательном, местном), то правомерно выделение в нем, наряду с эргативной, также генитивной, дативной и локативной конструкций.

В дагестанских языках относительно главных членов предложения и способов их выражения существуют самые противоречивые точки зрения. Здесь до сих пор нет единого мнения, что считать подлежащим, чем оно отличается от субъекта. Как правило, в предложении со сказуемым, выраженным непереходным глаголом главными членами предложения здесь считаются сказуемое и подлежащее. Если в предложении представлено сказуемое, выраженное переходным глаголом или глаголом чувственного восприятия, главными членами являются подлежащее, сказуемое и прямое дополнение, с которым глагол-сказуемое согласуется в грамматическом классе и числе.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. В дагестанских языках, наряду с номинативной и эргативной, выделяются еще дативная, генитивная, локативная конструкции. Предложения номинативной конструкции классифицируются на два типа по признаку переходности и непереходности. В номинативной конструкции глагол-сказуемое непереходной семантики координируется с субъектом действия, а глагол-сказуемое переходной семантики – с объектом действия. Эргативной называется конструкция, в которой в роли субъекта выступает имя в эргативе.

При аффективной конструкции предложения роль субъекта выполняет имя в дативе, а в качестве сказуемого выступают аффективные глаголы, глаголы чувственного восприятия. Генитивные и локативные конструкции в дагестанских языках встречаются редко.

Таким образом, поставленная цель по сопоставительному анализу эргативных и номинативных конструкций предложения в дагестанских языках, а также рассмотрению роли субъектно-объектных отношений и грамматической формы выражения подлежащего, что является одним из синтаксических критериев в формировании структуры простого предложения, успешна решена.

Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению синтаксиса дагестанских языков, а также решению проблемы сопоставительного и типологического исследования других кавказских языков, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Принятые сокращения
А. Ж. – Абумуслим Джафаров
А. Ф. – Алибек Фатахов
Е. Э. – Етим Эмин
К. – пословица
К. Къ. –Курзи Кажлаева
М. К. – Казбек Мазаев
М. М. – Муса Магомедов
М. С. – Магомед Сулиманов
П. Кь. – Пирмагомед Касумов
Р. XI. – Расул Гамзатов
Р. Б. – Руслан Башаев
Ф. – фольклор
Х.И. – Хизри Ильясов

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала, 2014.
2. Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису даргинского языка*. Москва, 1971.
3. Алексеев М.Е., Атаев Б.М., Магомедов М.А., Магомедов М.И. и др. *Современный аварский язык*. Махачккала, 2012.
4. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Грамматика современного лезгинского языка*. Махачкала, 2008.
5. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Махачкала, 2012.
6. Казенин К.И. *Синтаксис современного лакского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2013.
7. Магомедов Д.М. Семантическая и грамматическая структура простого предложения в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2018; № 68: 71 – 76.
8. Магомедов М.И. Понятие подлежащего и эргативность в аварском языке. *Иберийско-кавказские языки: структура, история, функционирование*: III Международный симпозиум. Тбилиси, 2011: 307 – 310.
9. Магомедов Д.М. Роль категории переходности/непереходности в организации структурных типов предложений в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 442 – 445.
10. Магомедов Д.М., Калияева Р.Г., Рамазанова М.Ш., Магомедов М.И. Сравнительный анализ словосочетаний в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 451 – 453.
11. Магомедов Д.М. Синтаксическая характеристика предложений-пословиц в аварском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88): 459 – 461.

References

1. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala, 2014.
2. Abdullaev Z.G. *Ocherki po cintakcicu dapginckogo yazyka*. Moskva, 1971.
3. Alekseev M.E., Ataev B.M., Magomedov M.A., Magomedov M.I. i dr. *Sovremennyj avarskij yazyk*. Mahachkkala, 2012.
4. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Grammatika sovremennogo lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 2008.
5. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbuzov K.T. *Sovremennyj tabasaranskij yazyk*. Mahachkala, 2012.
6. Kazenin K.I. *Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2013.
7. Magomedov D.M. Semanticheskaya i grammaticheskaya struktura prostogo predlozheniya v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2018; № 68: 71 – 76.
8. Magomedov M.I. Ponyatie podlezhaschego i `ergativnost' v avarskom yazyke. *Iberijsko-kavkazskie yazyki: struktura, istoriya, funkcionirovanie*: III Mezhdunarodnyj simpozium. Tbilisi, 2011: 307 – 310.
9. Magomedov D.M. Rol' kategorii perehodnosti/neperehodnosti v organizacii strukturnyh tipov predlozhenij v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 442 – 445.
10. Magomedov D.M., Kaliyaeva R.G., Ramazanova M.Sh., Magomedov M.I. Sravnitel'nyj analiz slovosochetanij v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 451 – 453.
11. Magomedov D.M. Sintaksicheskaya harakteristika predlozhenij-poslovic v avarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 459 – 461.

Статья поступила в редакцию. 22.02.22

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-412-414

Murai O.V., *Cand. of Sciences (Philology), Russian University of Transport (MIIT) (Moscow, Russia), E-mail: murray007@mail.ru*

THE PHENOMENON OF ADHESION IN LINGUISTICS. The article highlights a problem of text connectivity in various text categories. It is proposed to consider adhesion as a new categorical type of text in connection with such categories as cohesion and coherence as fundamental in the structure of the test. The relevance of the research is determined by the modern development of the field of text linguistics. The purpose of the work is to study the speech adhesion of its main types, forms and conditions of implementation in the context. The scientific novelty of the presented work is predetermined by the fact that a new scientific problem is being studied, which has not been considered in detail before, namely adhesion as a category of text. The materials obtained in the course of the study of adhesion allow to deepen and expand knowledge in the field of stylistics of the modern language, to expand the understanding of adhesion and its role in the organization and understanding of journalistic and literary text.

Key words: **adhesion, coherence, integrity, text linguistics, text fusion, oxymoron.**

О.В. Мурай*, канд. филол. наук, Российский университет транспорта (МИИТ), г. Москва, E-mail: murray007@mail.ru*

ФЕНОМЕН АДГЕЗИИ В ЛИНГВИСТИКЕ

Данная статья посвящена проблеме связности теста в различных текстовых категориях. Предлагается рассмотреть адгезию как новый категориальный вид текста в связи с такими основополагающими в структуре текста категориями, как когезия и когерентность. Актуальность исследования определяется современным развитием области лингвистики текста. Цель работы – исследование речевой адгезии ее основных видов, форм и условий реализации в контексте. Научная новизна представленной работы предопределяется тем, что изучается новая научная проблема, которую раньше детально не рассматривали, а именно – адгезия как категория текста. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) выявление лингвистической парадигмы адгезии на уровне текста; 2) сопоставление вариантов перевода различных стилистических конструкций с английского на русский язык. Материалы, полученные в ходе исследования адгезии, позволяют углубить и расширить знания в области стилистики современного языка, расширить представление об адгезии и ее роли в организации и понимании публицистического и художественного текста.

Ключевые слова: **адгезия, когерентность, целостность, лингвистика текста, слитность текста, оксюморон.**

На данный момент одним из малоизученных феноменов в лингвистике является адгезия как категория текста. В лингвистической традиции в тексте выделяют множество категорий, включая когезию, когерентность, информативность, континуум, ретроспекцию и проспекцию, модальность, завершенность, интеграцию, целостность [1–10].

На уровне слова адгезия была выделена как понятие в словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило. Данному термину дается следующее определение: «(лат.: adhaesio – прилипание) Слияние двух рядом расположенных единиц: звуков, слов (вышеуказанный)» [5].

Можно предположить, что в данном случае слияние двух слов, ранее стоящих в предложении с пробелом, привело к образованию нового прилагательного, которое стандартно стало употребляться слитно в предложении при условии следования за ним существительного. Необходимо провести параллели с явлением адгезии в фундаментальных науках.

Адгезию в физике и химии рассматривают в значении сцепления поверхностей разнородных тел – как жидких, так и твёрдых. В случае со словом «вышеуказанный» адгезия (в данном случае – слияние в одно слово) происходит не только между гласными -е- и -у-, которые являются неоднородными по типу произнесения (переднего и заднего ряда соответственно), но и между разными морфологическими типами слов (наречием и прилагательным).

В стилистике к явлению адгезии можно отнести оксюморон. Само слово «оксюморон» (букв. «остроумно-глупое») представляет собой сочетание слов с противоположным значением. Противоположные по смыслу слова сливаются, как правило, в словосочетание и формируют новую когнитивную (психолингвистическую и семантическую) сущность, которая ранее казалась абсолютно неприемлемой в разных контекстах. В контексте произведения данное новообразованное словосочетание обретает иное семантическое значение. Часто оксюморон как прием для привлечения внимания используется в названиях книг, фильмов, песен, например: «Мертвые души», «С широко закрытыми глазами», «Невыносимая легкость бытия». Противоположные смыслы слов парадоксально притягиваются и образуют новое семантическое явление.

В тексте явление адгезии на смысловом уровне можно наблюдать в предложениях при наличии обстоятельств причины, которые часто выражены неопределенными местоимениями, например: Поезд почему-то опоздал; Почему-то мне хочется есть, хотя еще не время обеда. За неопределенным местоимением скрыто указание на необъяснимость, немотивированность состояния (содержания пропозиции): Какой-то он сегодня расстроенный. Что-то сын рано вернулся с работы. Не случилось ли чего! [6].

Манипулирование с семантикой и правилами коммуникации создало произведение «Алиса в стране чудес», основная часть которого построена на новых лингвистических аномалиях. Приведем цитату из книги: «Завтра никогда не бывает сегодня! Разве можно проснуться поутру и сказать: “Ну вот, сейчас, наконец, завтра?” .

В одной фразе совмещены абсолютно противоположные временные понятия, но фраза тем не менее кажется логичной. Когнитивная адгезия помогает не чувствовать смыслового диссонанса. Еще один пример логической адгезии: «Мы делаем выбор задолго до того, как подходим к перекрёстку, – размышляла она, – и, подходя к точке выбора, можем выбрать лишь то, что обусловлено нашими предыдущими выборами. И именно поэтому выбора нет» [7].

Л. Кэрролл сталкивает разные системы логических и семантических правил, создавая этим эффект остранения. Эффект остранения означает дистанцию между воспринимаемой реальностью и воспринимающим сознанием, которое видит в стандартном нечто странное, привлекающее внимание новизной и необычностью. Читатель выводится из автоматизма восприятия образов текста при помощи включения логической и семантической абстракции.

Столкновение смыслов вносит иное видение таких понятий, как единство личности, интеграция смысла, логическая связь, тема-рематическое членение предложения намеренно нарушается. Алогизмы выводят к сверхзначению слова и сверхсубстанциональности его признаков (улыбка чеширского кота). В связи с этим возникает вопрос о том, что можно назвать правилами при построении слов и предложений в общем, что является правилом коммуникации в частности и т.п. Целью игры в нарушение канонов как с точки зрения семантики, так и прагматики

становится проникновение в природу этого канона, а затем, посредством него, и проникновение в природу вещей.

Раскрывая специфику текста «Алисы», мы заостряем внимание на тех правилах, которые были нарушены в нём, и в том числе указываем на те правила, которые в нем нарушены, и на сам способ их нарушения. Более того, необходимо прийти к точной формулировке тех парадоксов, вопросов и сомнений, на которые могут натолкнуть аберрации в пользовании речью. Центральным из этих сомнений является то, которое затрагивает осмысление лингвистических и любых логических правил.

Семантические адгезии наиболее ярко проявляются в гендерной лингвистике. Несоответствие между содержанием и формой некоторых слов было замечено лингвистами еще в древности. Например, слово черепаха относится в русском языке к женскому роду, хотя к нему прикреплены две категории, находящиеся в гендерной оппозиции (категории мужского и женского родов). Нужно отметить, что «в английском языке одно и то же животное может соотноситься как с местоимением женского рода, так и с местоимением мужского рода, причем этот выбор либо полностью зависит от интенции автора, либо диктуется традицией и нормой, принятой в сказочных произведениях» [3].

Специфика функционирования языка такова, что его традиционные формы не могут в более или менее короткий срок уступить место более новой форме. Параллельные формы (новая и старая) могут жить очень долго в языковом обиходе. Лишь в некотором будущем старая форма может постепенно уступить новой форме место, если она будет действительна в широком употреблении и признана более функциональной, чем форма, основы которой были заложены в далеком прошлом. Вот почему существует такое несоответствие по роду в названиях не только животных, но и профессий. Проблема лингвистических отклонений представляет теоретический и практический интерес в связи с многочисленными и разнообразными нарушениями известных закономерностей функционирования языка. Современные языковеды высоко оценивают повышенную информативность аномальных явлений в сфере языка: «Непорядок информативен уже потому, что не сливается с фоном» [2].

Как уже упоминалось, адгезия чаще всего проявляется в виде оксюморона. Но есть и другой стилистический прием – лингвистический парадокс. Парадокс подразделяется по особенностям образования в предложении. Во-первых, на основе противоположных по значению слов, например: Руки не доходят посмотреть. Во-вторых, в разговорной речи на основании логического противоречия, например: Да нет, наверно. Сел в автобус, стою. Давай поторопимся, не спеша. Многие люди владеют тем, чем не обладают. В-третьих, при нарушении в предложении причинно-следственных отношений: Боишься – не делай, делаешь – не бойся, сделал – не жалей. В-четвертых, основываясь на повторе слов: Достаточно ли вам смешно, когда смешно. В-пятых, основываясь на полисемичных глаголах, которые используются не в прямом, а переносном значении: Вода побежала (или пошла, но только не полилась). Простуда выскочила. Зарплата прилетела. Сапоги сели. В-шестых, на основе положительно окрашенных лексических единиц, которые в контексте служат для выражения отрицательной коннотативной окраски: Умудрился получить двойку в конце четверти! Молодец! Поздравляю! Прогулял первый рабочий день. Замечательный работник! Отключили горячую воду на месяц. Просто великолепно! В-седьмых, основываясь на перевёрнутом смысле, достигающегося с помощью того, что лексические единицы меняют местами. В данном случае ведущую роль имеет интонация: Мне это очень нужно» (= мне это нужно); «Очень мне это нужно!» (= ни за что!). Например: очень грамотный – похвала, комплимент; грамотный очень – издевка; слишком грамотный – угроза. В-восьмых, основываясь на игре слов, например, борщ пересолила – с солью переборщила. В-девятых, основываясь на сопоставлении, например: Чайник долго не остывает, чайник долго остывает [8].

Неизменной характеристикой парадокса является единовременная реализация отношений контраста и тождества: «Я дам вам совет: не слушайте ничьих советов». Важнейшую инвариантную характеристику парадокса представляет собой наличие в нем трактовки чего-то общеизвестного и обыденного неожиданным и необычным способом. Классикой жанра парадокса можно назвать высказывание: «Что было раньше, курица или яйцо?» А ведь что-то должно быть первым. Парадоксом называют такую алогическую связь двух компонентов одного высказывания, элементов фразеологизма или нескольких высказываний, при которой пытаются объединить противоречивые понятия, а также опровергнуть общепринятые мнения и штампы [9].

Понятие адгезии тесно переплетается с проблемой многозначности слов вообще и проблемами перевода в частности.

В процессе межкультурной коммуникации самыми легкими для понимания являются фразеологические единицы языков одной языковой группы с близким семантическим значением, к примеру: англ. play with fire vs. рус. играть с огнем; англ. take the bull by the horns vs. рус. брать быка за рога; амер. half day vs. брит. half holiday vs. рус. неполный рабочий день. Сравнительно легко переводить устойчивые сочетания с прозрачной внутренней формой. Такие сочетания могут не иметь соответствия в другом языке, но в данном случае они не требуют большого объема культурологических знаний, например, устойчивое выражение old money (дословно – «старые деньги») переводится как «потомственное богатство» или «потомственная денежная аристократия». Однако если в семантической сущности лексемы содержатся элементы иноязычной картины мира, то они служат сигналом к развертыванию в сознании носителя языка различных подсмыслов.

Например, для понимания выражения «blame it on the El Nino» необходимо знать, что El Nino – это ураган, который в 1997 году доставил много неприятностей жителям Западного побережья США; в результате американцы стали сваливать на него вину за любые неприятности (американское соответствие русского выражения «во всем виноват стрелочник»). Причинами семантического сдвига между значениями исходного и устойчивого выражения могут стать разные причины, например:

– неправильное прочтение лексической формы или искажение семантического содержания компонентов: Pennsylvania Dutch (искаж. Deutch) – пенсильванские немцы; bald eagle белоголовый орлан (букв.: “лысый орел”, хотя на самом деле на голове и шее орлана, в отличие от грифов, растут белые перья);

– выражения с переносным значением или эвфемизмы: Underground Railroad – «Подземная железная дорога», которая понимается правильно как тайная система помощи беглым рабам, организованная аболиционистами;

– ирония или сарказм в исходном словосочетании, главный семантический признак которого меняется на противоположный. Например: «хорошенькое дельце» в американском языке звучит как a fat chance – дословно «жирный шанс», что соответствует русскому аналогу «держи карман шире»); inner child («внутренний ребенок») – ребенок, живущий в неблагополучном районе города (маргинальная личность). Такие словосочетания, несомненно, могут вводить участника межкультурной коммуникации в недопонимание. Большая часть носителей американского английского знает несколько устойчивых британских выражений. Иногда в разговоре может возникнуть путаница, если собеседники не понимают, какое именно значение слова – британское или американское – имелось в виду (как, например, со словом biscuit). Значение некоторых британских слов представляется возможным отгадать, например, слово driving license (водительские права). Однако значительную часть британской лексики в Америке не употребляют, поэтому такие слова, как nuff, американцам неизвестны. Схожим образом различаются значения слова pants. У американцев это брюки (брит. англ. trousers), а у британцев – нижнее бельё (англ. underwear). Американское значение слова pants также применяется в нескольких диалектах Северной Англии. В других частях Британии его часто причисляют к американизмам, несмотря на то, что оно произошло от сокращения устаревшего французского слова pantaloons (брюки, современное французское pantalons).

Помехи в межкультурной коммуникации часто появляются и как результат переосмысления лингвистической единицы при перенесении ее из одной культуры в другую. К примеру, британская лексема chips переводится как «длинные тонкие ломтики жареного картофеля», в свою очередь, американская лексема chips интерпретируется как «чипсы, хрустящий картофель».

Часто непонимание возникает в случаях, когда исходная семантическая база, составляющая основу внутренней формы двух и более языковых единиц, совпадает, однако их конечное значение разное. Например, американский фразеологизм dead head переводится как «человек, имеющий право на бесплатный вход в театр, проезд в поезде», «порожний транспорт (без груза и пассажиров»). При переводе на русский словосочетание «мертвая голова» может интерпретироваться как вид бабочки.

Если сущностью внутренней формы является национально-культурная информация, то ее интерпретация требует обращения к культурологическим знаниям. Отсутствие фоновой информации приводит к тому, что основной смысл скрывается от коммуникантов. Например, следующая лингвистическая ситуация требует понимания того, что Smithsonian Institution – это государственное образовательное учреждение в Вашингтоне, включающее группу знаменитых музеев, и что фамилия Smith может обозначать рядового американца (аналог русской фразы Иванов, Петров, Сидоров):

Englishman (patronizingly): “Your school facilities are excellent, I am told.” American (suavely): “Well, I should say. See the Smithsonian Institution over there? Think of a building like that just to educate the Smiths!”

В заключение хотелось бы отметить актуальность данного исследования, которая заключается в необходимости дальнейшего изучения явления адгезии, а также необходимости определить ее статус и категориальность в лингвистике текста. В данной статье цель исследования адгезии как лингвистического феномена выполнена. Теоретические и практические задачи исследования решены при практическом исследовании аутентичных текстов. Материалы, полученные в ходе исследования адгезии, позволяют углубить и расширить знания в области стилистики современного языка, расширить представление об адгезии и ее роли в организации и понимании публицистического и художественного текста.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва: 1969.
2. Арутюнова Н.Д. От редактора: Вступительная статья. *Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста*: сборник научных трудов. Москва: Наука, 1990: 3 – 9.

3. Борсов М.Ю. *Родовая категоризация зоонимов в английских сказках и способы их перевода на русский язык: дипломная работа*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ.
4. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: УРСС Эдиториал, 2008.
5. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-dictionary/fc/slovar-192-1.htm
6. Данилов Ю.А., Смородинский Я.А. Физик читает Кэррола. *В составе академического издания: Л. Кэрролл. Алиса в стране чудес. Алиса в Зазеркалье*. Москва: Наука, 1978. Available at: https://citatnica.ru/citaty/tsitaty-iz-alisy-v-strane-chudes-100-tsitat
7. Литвак М.Е. *Если хочешь быть счастливым*: учебное пособие по психотерапии и психологии общения. Москва: Феникс, 2018. Available at: https://www.inpearls.ru/
8. Одинцов В.В. *О-42 Лингвистические парадоксы*: Книга для учащихся старших классов. Москва: Просвещение, 1988. Available at: https://www.studmed.ru/view/odincov-vv-lingvisticheskie-paradoksy_9dbcc16a34c.html
9. *Научное сообщество студентов XXI столетия*: электронный сборник статей по материалам LXI студенческой международной научно-практической конференции. 2018; № 1 (61). Available at: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=703300
10. Леонтович О.А. *Русские и американцы*. Available at: http://uvd45.ru

References

1. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: 1969.
2. Arutyunova N.D. Ot redaktora: Vstupitel'naya stat'ya. *Logicheskij analiz yazyka: Protivorechivost' i anomal'nost' teksta*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Nauka, 1990: 3 – 9.
3. Borsov M.Yu. *Rodovaya kategorizaciya zoonimov v anglijskih skazkah i sposoby ih perevoda na russkij yazyk: diplomnaya rabota*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU.
4. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: URSS `Editorial, 2008.
5. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran': OOO «Piligrim», 2010. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-dictionary/fc/slovar-192-1.htm
6. Danilov Yu.A., Smorodinskij Ya.A. Fizik chitaet K`errola. *V sostave akademicheskogo izdaniya: L. K`erroll. Alisa v strane chudes. Alisa v Zazerkal'e*. Moskva: Nauka, 1978. Available at: https://citatnica.ru/citaty/tsitaty-iz-alisy-v-strane-chudes-100-tsitat
7. Litvak M.E. *Esli hochesh' byt' schastlivym*: uchebnoe posobie po psihoterapii i psihologii obscheniya. Moskva: Feniks, 2018. Available at: https://www.inpearls.ru/
8. Odincov V.V. *O-42 Lingvisticheskie paradoksy*: Kniga dlya uchaschihsya starshih klassov. Moskva: Prosveschenie, 1988. Available at: https://www.studmed.ru/view/odincov-vv-lingvisticheskie-paradoksy_9dbcc16a34c.html
9. *Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya*: `elektronnyj sbornik statej po materialam LXI studencheskoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018; № 1 (61). Available at: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=703300
10. Leontovich O.A. *Russkie i amerikancy*. Available at: http://uvd45.ru

Статья поступила в реакцию 22.02.22

УДК 070 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-414-416

Rashidova G.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rashidovag1978@mail.ru*

MAGAZINE PERIODICALS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN. The article examines the state of the magazine market of the Republic of Dagestan. This topic has been little studied. The key stages of the formation of journals are presented. The definition of the term "journal" is given. The content of the study is based on the analysis of typological features of publications: type-forming, secondary and formal. Some materials of the publications are analyzed. The author focuses on the phenomenon of multilingualism of republican journals. This feature contributes to the preservation and development of the national languages of the peoples of Dagestan. Much attention is paid to online versions, magazine sites. Representation on the web opens up wide opportunities for the editorial board. The comparison of traditional printed publications with their electronic versions is given. In conclusion, the state of the Dagestan magazine market is summed up.

Key words: **magazine market, type of publication, circulation, audience, category.**

Г.Р. Рашидова*, канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rashidovag1978@mail.ru*

ЖУРНАЛЬНАЯ ПЕРИОДИКА РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

В статье рассматривается состояние журнального рынка Республики Дагестан. Представлены ключевые этапы становления журналов. Дано определение понятию «журнал». Основу содержание исследования составляет анализ типологических особенностей изданий: типоформирующих, вторичных и формальных. Проанализированы некоторые материалы изданий. Автор акцентирует внимание на феномене многоязычия республиканских журналов. Такая особенность способствует сохранению и развитию национальных языков народов Дагестана. Большое внимание уделено сетевым версиям, сайтам журналов. Представленность в сети открывает перед редакцией широкие возможности. В заключение подведены итоги состояния журнального рынка Дагестана.

Ключевые слова: **журнальный рынок, тип издания, тираж, аудитория, рубрика**.

На территории Республики Дагестан функционируют следующие виды средств массовой информации: телевизионные каналы, радиоканалы, периодические печатные издания, информационные агентства, интернет-медиа. По числу зарегистрированных средств массовой информации республика занимает одно из лидирующих мест на Северном Кавказе. При этом крайне мало работ, посвященных изучению особенностей функционирования СМИ республики, в частности журнального рынка. Одной из последних является статья Самедовой Ф.А., Рашидовой Г.Р. «Проблематика трансформации дагестанской печатной прессы в интерактивные носители (на примере журнала «Дагестан»)». Научная новизна исследования заключается в том, что в статье проделала попытка систематизации данных о функционирующих на территории Республики Дагестан журналах, что поможет восполнить существующий пробел. Цель – рассмотреть журнальную периодику Дагестана. В соответствии с целью сформулированы следующие задачи: проанализировать деятельность республиканских журналов; определить их типологические особенности; раскрыть причины сокращения тиражей и наименований журналов на территории республики.

По данным отраслевого доклада «Российская периодическая печать. Состояние, тенденции и перспективы», в 2020 году общее число наименований журналов уменьшилось и составляет около 7 тысяч. Сократились и их тиражи. Причин тому несколько: повышение расходов на издание журнала, низкая розничная продажа, качество публикуемой информации (здесь имеется в виду предпочтение коротких информационных материалов углубленным аналитическим и художественно-публицистическим текстам). Вместе с тем эксперты считают, что состояние журнального рынка России не является критическим. Читательская активность аудитории журналов в России остается достаточно высокой [1, с. 52].

Журнал – печатное или электронное периодическое издание, имеющее постоянную рубрикацию и содержащее статьи или рефераты по различным общественно-политическим, научным, производственным и другим вопросам [2].

Развитие журнального рынка Республики Дагестан началось с журналов «Дагестан», «Женщина Дагестана», «Мусульманская цивилизация», «Религия и наука», «Деловой Дагестан плюс интеллект». Позже появились «Народы Дагестана», «Литературный Дагестан», «Соколенок», коммерческие глянцевые издания «Проджи», «Ислам», «Свадебный Дагестан», «RD», «AVANTAGE». Некоторые журналы поменяли свое название и функционируют и сегодня. Другие из-за возникших финансовых трудностей перестали существовать.

Журнал «Дагестан» имеет долгую историю. Он был основан в 1965 году и назывался «Советский Дагестан». Первым редактором журнала был М. Бутаев. Журнал имел общественно-политическую и художественно-публицистическую направленность. Имел четыре отдела: пропаганды, народного хозяйства, литературы и искусства, культуры и быта. Издавался раз в два месяца. С 1992 года журнал сменил не только название («Наш Дагестан»), но и ориентацию. Новый главный редактор М. Дугричилов объявил: «Наш Дагестан» независимым изданием. В августе 2002 года журнал снова сменил название на «Дагестан».

Сегодня «Дагестан» – государственное издание, учрежденное Министерством печати и информации РД. Журнал выходит 12 раз в год. Главным редактором является М. Бисавалиев. Журнал имеет художественно-публицистическую ориентацию и рассчитан на массового читателя. Основное место занимают произведения, направленные на эмоциональное воздействие. «Образные средства подчеркивают авторскую мысль, способствуя эмоционально-образному, рационально-логическому восприятию информации» [3, с. 17–18].

«Дагестан» имеет постоянную рубрикацию. Большую часть объема журнала занимает текстовая информация, которая дополняется фотографиями, что облегчает восприятие информации, передает атмосферу, настроение. На полосе часто размещено несколько фотографий, иногда – один большой портрет. Статичных фотографий в номерах «Дагестана» меньше, чем динамичных. Основные жанровые формы, к которым обращаются авторы, – беседа, фельетон, очерк. Таким текстам свойственны типизация, эмоциональная выразительность и насыщенность изобразительными средствами [4, с. 253].

Журнал представлен и в сети Интернет (https://dagjur.com/). «Использование мультимедиа-инструментария редакцией журнала позволило разнообразить привычную подачу новостей, привлечь внимание аудитории, улучшить восприятие и запоминаемость информации» [5, с. 98]. Электронный «Дагестан» содержит в себе 5 рубрик: «Культура», «Литература», «Кунацкая», «Проекты», «Общество». В свою очередь, каждая рубрика имеет подрубрики. Так, «Культура» включает в себя подрубрики «Библиотека», «Изобразительное искусство», «Музеи», «Музыка», «Театр»; рубрика «Литература» – «Дневники и письма», «Поэзия», «Проза», «Статьи»; «Кунацкая» – «Достархан», «Презентации», «Форумы»; рубрика «Проекты» состоит из авторской колонки, пленэра и подрубрики «Портрет на фоне»; «Общество» включило в себя следующие направления: «Антитеррор», «История», «Наука», «Образование».

Знаковым для Дагестана является журнал «Женщина Дагестана». Как и журнал «Дагестан», «Женщина Дагестана» имеет долгую историю становления. Первый номер журнала вышел в 1922 году под названием «Красная горянка». Редактором журнала была В. Николаева. Но журнал просуществовал недолго.

Систематическое издание журнала «Горянка» началось в 1950 году. Журнал выходил на 6 языках народов Дагестана (аварском, лакском, даргинском, кумыкском, лезгинском, табасаранском). В 1972 году по инициативе нового редактора Ф. Алиевой вышел первый номер журнала «Женщина Дагестана» на русском языке.

Годом рождения журнала «Женщина Дагестана» считается 1957. С 1962 года журнал выходит на 7 языках народов Дагестана: аварском «Маг1арулай» («Горянка»), даргинском «Дагъиста хьунул адам» («Женщина Дагестана»), лезгинском «Дагъустандин дишегьли» («Женщина Дагестана»), лакском «Зунттал хъами» («Женщина гор»), кумыкском «Дагъыстанлы къатын» («Женщина Дагестана»), табасаранском «Вахта нар» («Счастливая»), а позже – под названием «Дагъустан дишагьли» («Женщина Дагестана»). Многоязычие журнала, несомненно, играло и играет важную роль в развитии национальных языков и в возрождении национальной культуры Дагестана.

Сегодня учредителем журнала является Министерство информации и печати РД. Главный редактор – Н. Керимова. Журнал выходит раз в два месяца тиражом 585 экземпляров. Объем – 44 страницы. Несмотря на название, редакция определяет издание как журнал для семейного чтения.

В журнале представлены следующие рубрики: «Современница», «Юбилеи», «Человек эпохи», «Культура», «Урок родного языка», «Мой Дагестан», «Память», «Житейская история», «Профессионал», «Таланты». В последнем номере в рубрике «Современница» опубликован материал, посвященный ученому Э. Далгат, в котором журналист через вопросно-ответную форму попытался раскрыть личность гостя редакции. В рамках других рубрик героями номера стали известный лакский писатель, поэт А. Гусейнаев, автор многочисленных искусствоведческих проектов М. Чалабова, исследователь У. Мейланова, врач-невролог М. Гаджиева, народная артистка РД Х. Джамалутдинова. Большая часть материалов в журнале посвящена деятельности женщин-дагестанок, которые проявили себя науке, искусстве, творчестве.

Внутри издания располагается приложение, в котором публикуется информация о последних трендах в мире моды, кулинарные рецепты, тематические рекомендации и др. Приложение выпускается на той же бумаге и тем же форматом, что и основное издание.

Журнал имеет и свою сетевую версию, учрежденную в 2017 году редакцией республиканского журнала «Женщина Дагестана» (http://женщинадагестана.рф/). Рубрики сетевого издания не имеют принципиальных отличий от рубрик традиционной версии: «Вакцинация», «Общество», «Мой Дагестан», «Они творили историю», «Литературная страница», «Расскажу о хорошем человеке», «Учим родной язык», «Колонка редактора», «Личность», «Культура», «Современница», «Здоровье», «Страницы истории».

Литературные журналы «Соколенок» и «Литературный Дагестан» являются основными изданиями для публикации литературных произведений. История создания «Литературного Дагестана» связана с именем Р. Гамзатова. Он считал, что открытие такого издания способствовало бы развитию молодой дагестанской литературы. В 1981 году также по инициативе писателя был основан детский литературный журнал «Соколенок».

Журнал «Литературный Дагестан» выходит на 6 языках народов Дагестана: аварском «Гъудуллъи» («Дружба»), даргинском «Гъалмагъдеш» («Дружба»), лакском «ЦIубарз» («Новолуние»), кумыкском «Тангчолпан» («Утренняя звезда»), лезгинском «Самур») и ногайском «Байтерек» («Древо жизни»), а «Соколенок» – на 8 языках: на аварском («Лачен»), даргинском («Лачин»), лезгинском («Кард»), лакском («ЧIавалачин»), кумыкском («Къарчыгъа»), табасаранском («Ппази»), ногайском («Лашын»), цахурском («Лачын»).

Периодичность выхода «Литературного журнала» – раз в два месяца. Журналы на национальных языках имеют не только свое название, но и отдельные редакции. Общий тираж составляет 1440 экземпляров. Журналы издаются форматом А4 на офсетной бумаге. Первые и последние страницы имеют цветное оформление и глянцевую основу. В журнале публикуются прозаические и поэтические тексты, фольклор, очерки.

«Соколенок» – единственный иллюстрированный детский журнал в республике. Издается один раз в два месяца. Тираж русскоязычного журнала составляет 990 экземпляров. Журнал выходит форматом А3. Объем русскоязычной версии составляет 28 страниц. Журнал имеет следующие рубрики: «Поздравляем», «С юбилеем», «У нас в гостях», «Детское творчество», «Для самых маленьких». Но большую часть содержания «Соколенка» занимают стихотворения и рассказы детских авторов, сопровождающиеся красочной иллюстрацией.

Редакция республиканских и литературных журналов «Соколенок» и «Литературный Дагестан» имеет свой сайт (https://litdag.ru/). В приветственном слове главный редактор М. Ахмедов отметил, что новый формат общения поможет редакции сблизиться с читателем, особенно с молодой аудиторией, укрепит веру в силу и необходимость художественного слова в современном мире.

Еще одним функционирующим республиканским журналом является «Народы Дагестана». Журнал учрежден в 1993 году Государственным комитетом Республики Дагестан по национальной политике и внешним связям. Руководство журнала определяло его как издание, освещающее этнополитические процессы в республике. Главный редактор журнала Р. Ризванов в первом номере подчеркнул, что «Народы Дагестана» – не бюллетень Госкомитета по национальной политике, а собеседник, который умеет внимательно наблюдать, слушать реагировать на происходящие в республике события.

Сегодня «Народы Дагестана» – общественно-политический журнал, специализирующийся на важных политических, социальных вопросах, вопросах культуры, экологии, этноса и т.д. Он рассчитан на массовую аудиторию. Издающим органом выступает Министерство по национальной политике, информации и внешним связям РД. Главный редактор – Ш. Магомедова. Периодичность журнала составляет раз в два месяца, но номера выходят то с некоторым опозданием, то опережая график. Одной из причин сдвига графика выхода издания стала ситуация с коронавирусной инфекцией. Журнал выходил 4 раза в год. Тираж с момента выхода первого номера не изменился.

Основными формами подачи информации в журнале являются статьи, интервью, проблемные и портретные очерки. В журнале 10 рубрик: «Политика», «Наука», «Этнос», «Наша история», «Культура», «Экология», «Опыт», «Слово читателя», «Неформат», «Спорт». Не все рубрики повторяются из номера в номер. Они чередуются с рубриками «Общество», «Народ», «Муниципалитет».

В рубрике «Политика» представлены материалы, освещающие политические процессы в республике. Одной из последних стала публикация Г. Гаджиахмедова «Дагестан политический: чем запомнился 2021 год». Автор статьи изложил в хронологическом порядке политические итоги прошедшего года: дни Дагестана в Совете Федерации, визит премьер-министра в Дагестан, избрание главой республики С. Меликова, отставка правительства и т.д. В рубрике «Культура» публикуются культурные факты и события. Это вопросы живописи, театра, литературы, кино и др. В рамках данной рубрики стоит выделить материал Б. Бояровой «Я постоянно видела сон, что танцую» о балетмейстере, хореографе, педагоге Т. Капиевой. Материал написан в жанре интервью и поделен на несколько тематических блоков. Журналисту удалось раскрыть образ героини, рассказать о ее творческой судьбе и личной жизни, затронуть вопрос культуры танца на свадьбах. В рубрике «Наша история» представлены материалы об истории Дагестана, древних дагестанских обычаях и традициях.

Журнал «Народы Дагестан» имеет свой сайт (http://www.narodidagestana.ru/).

Активно функционирует первый мусульманский глянцевый журнал «Ислам», учрежденный Духовным управлением мусульман Дагестана. Первый номер вышел в 2002 году. Издание журнала осуществляется в двух городах – Москве и Махачкале. В Москве проходит литературная редакция и корректура текстов. Ответственной за московскую часть работы является Л. Хусяинова.

Несмотря на то, что журнал «Ислам» – узкоспециализированное издание, он достаточно популярен прежде всего благодаря авторскому составу. С журналом сотрудничают такие известные люди, как Т. Стародуб-Еникеев (специалист по исламской архитектуре, кандидат искусствоведения, ведущий научный сотрудник НИИ теории и истории изобразительных искусств Российской академии художеств); С. Маркус (докторант Института философии РАН); Г. Нуруллин (кандидат экономических наук, один из ведущих российских специалистов по исламской экономике). Журнал имеет внушительный по республиканским меркам тираж – 50 тысяч экземпляров. Это объясняется территорией его распространения. Если «Дагестан», «Женщина Дагестана», «Народы Дагестана», «Литературный Дагестан», «Соколенок» – это региональные журналы, которые распространяются на территории одного субъекта Российской Федерации – Республики Дагестан, то «Ислам» – журнал федеральный.

С 2004 года в журнале появляется вставка на арабском языке.

Прекратили свое существование такие глянцевые издания, как «Проджи», «Свадебный Дагестан», «RD», «AVANTAGE».

Таким образом, на территории Республики Дагестан функционируют только государственные журналы. Их тиражи сокращаются, падает аудиторный интерес. При этом они продолжают функционировать прежде всего благодаря государственной поддержке, стремлению сохранить многоязычную дагестанскую журнальную периодику как важную часть общей республиканской системы средств массовой информации. Для того чтобы остаться на плаву, редакции журналов используют новые каналы коммуникации. Присутствие дагестанских журналов в интернет-пространстве усилилось. Это официальные сайты, сетевые версии журналов, представленность во всех популярных социальных сетях. Благодаря этому редакции могут экспериментировать, разнообразить способы подачи информации, а также взаимодействовать со своей аудиторией.

Библиографический список

1. Межгосударственный стандарт «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и понятия. – Минск. 2003.
2. *Российская периодическая печать. Состояние, тенденции и перспективы*. Отраслевой доклад. Москва, 2020.
3. Мельник Г.С., Виноградова К.Е., Лисеев Р.П. *Основы творческой деятельности журналиста*: конспект лекций и практикум. Санкт-Петербург, 2013. 3. Тертычный А.А. *Жанры периодической печати*: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс, 2000.
4. Самедова Ф.А., Рашидова Г.Р. Проблематика трансформации дагестанской печатной прессы в интерактивные носители (на примере журнала «Дагестан). *Знак. Проблемное поле медиаобразования*. 2019; № 2 (32): 94 – 100.

References

1. Mezhgosudarstvennyj standart «Sistema standartov po informacii, bibliotechnomu i izdatel'skomu delu. Izdaniya. Osnovnye vidy. Terminy i ponyatiya. – Minsk. 2003.
2. *Rossijskaya periodicheskaya pechat'. Sostoyanie, tendencii i perspektivy*. Otraslevoj doklad. Moskva, 2020.
3. Mel'nik G.S., Vinogradova K.E., Liseev R.P. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*: konspekt lekcij i praktikum. Sankt-Peterburg, 2013. 3. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoj pechati*: uchebnoe posobie. Moskva: Aspekt Press, 2000.
4. Samedova F.A., Rashidova G.R. Problematika transformacii dagestanskoj pechatnoj pressy v interaktivnye nositeli (na primere zhurnala «Dagestan). *Znak. Problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2019; № 2 (32): 94 – 100.

Статья поступила в редакцию 21.02.22

УДК 802.0 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-416-419

Saco Bekay, *postgraduate, Department of Journalism Belgorod, BelSU (Belgorod, Russia), E-mail: bekayesacko47@yahoo.fr*

CIVIL SOCIETY AND ITS IMPACT ON THE MEDIA IN MALI AND GUINEA (CONAKRY) IN 2010-2021. For the first time in Russian media science, the article analyzes problems of the relationship between journalism and the formation of civil society in Mali, Guinea (Conakry) and in West Africa as a whole. Reasons for failures of the media in conditions of controlled democracy and military coups are noted. The objective of scrutiny is to expose the ambivalent gist of the political events reflection in recent years via the mirror of regional media, and to analyze the consequences of European influence on journalism in Mali and other countries of the region. The researchers have characterized for the first time the effect of state and religious censorship on the media, analyzed the forms of "controlled democracy" in the mass media, the influence of civil society on network communication. For the first time, the contradictions of interaction between the media and the military, who commit coups, are analyzed, the ambivalence of cooperation between the media and the putschists is emphasized. The methodology of historical and cultural consideration of media discourses, supplemented by elements of comparative analysis of the socio-cultural situation in the region, promotes solving of scientific problems. Empirical data are obtained by sampling media discourses and examining the statements of politicians and journalists in West Africa in recent years.

Key words: **West Africa, civil society, Malian media, military coup, Tuareg, censorship, islam, journalism.**

Сако Бекай*, соискатель, НИУ «БелГУ», г. Белгород, E-mail: bekayesacko47@yahoo.fr*

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СМИ МАЛИ И ГВИНЕИ (КОНАКРИ) В 2010–2021 ГОДЫ

В статье впервые в отечественной науке о СМИ анализируются проблемы взаимосвязи журналистики и становления гражданского общества в Мали, Гвинее (Конакри) и Западной Африки в целом. Отмечены причины неудач СМИ в условиях контролируемой демократии и военных переворотов. Цель исследования – показать двусмысленный и неоднозначный характер отражения политических событий последних лет в зеркале региональных СМИ, проанализировать последствия европейского влияния на журналистику Мали и других стран региона. Нами впервые охарактеризован эффект воздействия государственной и религиозной цензуры на СМИ, проанализированы формы «контролируемой демократии» в масс-медиа, влияние гражданского общества на сетевую коммуникацию. Впервые рассмотрены противоречия взаимодействия СМИ и военных, совершающих госперевороты, подчеркнута амбивалентность сотрудничества СМИ и путчистов. Методология историко-культурологического рассмотрения медийных дискурсов, дополняемая элементами сравнительного анализа социокультурной ситуации в регионе, составляет основу авторского подхода к решению научной проблематики. Эмпирические данные получены с помощью выборочного анализа медийных дискурсов и рассмотрения высказываний политиков и журналистов Западной Африки в последние годы.

Ключевые слова: **Западная Африка, гражданское общество, СМИ Мали, военный переворот, туареги, цензура, ислам, журналистика.**

Актуальность исследований в сфере африканских масс-медиа возросла в связи с усилением влияния демократической общественности на медиаиндустрию, что определяется во многом ростом самосознания аудитории, значением гражданского общества (далее – ГО) в политической и культурной жизни стран «незападного» ареала нашей планеты. Понимая сущность ГО как «сферу частного интереса» [1, с. 213], Г.В.Ф. Гегель, несколько фетишизируя роль государства как опоры ГО, указал на значение частной собственности и вековечную борьбу интересов в социуме, на повсеместную конкуренцию между людьми, организациями, странами. Однако он подчеркнул при этом, аллюзивно ссылаясь на Библию, что без учета чужих прав и без кооперации индивид «не может достигнуть всего объема своих целей» [1, с. 213]. Социолог Б. Макарова в работе, посвященной ГО, справедливо отмечает потребность граждан в активности вне зоны прямого юридического контроля со стороны государственных и властных структур, потребность в защите свободы журналистики, учитывающей «ограниченность только буквой закона, что предполагает отсутствие государственной цензуры» [2, с. 94]. Последний признак особо важен для понимания медийных аспектов функционирования ГО в рамках специфически понимаемой «контролируемой демократии», популярной в странах Юга планеты [3, с. 209]. Как отметил теоретик СМИ В. Хорольский, кентаврообразная проблема плюсов и минусов Нового международного информационного порядка (НМИП) в данном контексте обернулась конфликтом интересов масс-медиа и власти [4, с.73]. Универсальная тенденция, сигнализирующая о движении африканского ГО к идеалу демократических СМИ и либеральным нормам, считается вектором эволюции всего мирового сообщества, однако в Африке, в странах догоняющего развития, наличие идеала, программ развития и помощи ООН, конечно, не означает, что ГО уже полностью сформировалось, что в информационно-коммуникативной сфере, в культурной области уровень развития ГО, присущий развитым странам Запада, уже достигнут. Ситуация в Западной Африке осложняется экономическими проблемами, политической нестабильностью, межплеменной рознью, этно-религиозными конфликтами и тотальной коррупцией. Вместе с тем, думается, названная тенденция в СМИ очевидна и сейчас, изучение её воздействия на журналистику Западной Африки актуально и злободневно. Исследование, проведенное нами на базе историко-культурологического и политэкономического методов анализа медийных дискурсов (далее – МД), важно для теоретической науки о СМИ, общественной журналистской практики, социальной жизни рядовых граждан в целом.

Цель автора статьи заключается в рассмотрении проблем и перспектив экспликации проблемного поля ГО и его влияния на МД, на формирование общественного мнения (далее – ОМ), укрепление независимости журналистов в Мали, Гвинее (Конакри) и других странах региона. Как известно, основой социальной жизни стран Западной Африки можно считать «контролируемую демократию»

[5, с. 429] (далее – КД) и активное участие военных в решении вопроса о власти. Объектом анализа стали медийные материалы, в основном СМИ Мали, а также документы и официальные источники информации. Привлекались для расширения диапазона предметного рассмотрения темы интернет-материалы, блоги и новостные сайты [6].

Работ по теме медийных аспектов ГО мало, хотя в разных ракурсах проблема взаимодействия властных структур и различных семейно-бытовых, хозяйственных, спортивных, некоммерческих организаций и т.п. дебатируется в СМИ и в социальных науках регулярно. В основном научные исследования принадлежат авторам-политологам, реже культурологам [3; 7]. Теоретики СМИ вступают в дискуссию реже, ссылаясь, как правило, на спорность самих концептов ГО и ОМ [8; 9]. Неоправданно редко рассматривается данная проблема в Африке, что можно пояснить противоречиями демократического развития, работой журналистов в условиях КД, сохранения цензуры и клановo-трайбалистских традиций.

ГО в условиях «контролируемой демократии», роль военных переворотов

На Юге планеты ГО характеризуется отчуждением масс от политической верхушки, чиновничьего устройства государства, которое в массовом сознании противостоит гражданским свободам и считается защитником олигархов. Воронежские исследователи В. Хорольский и В. Сапунов справедливо писали о современной ситуации в мировых глобализирующихся СМИ о столкновении Севера и Юга планеты [10, с. 4–8], порожденном во многом «несправедливой реализацией программ ООН в русле НМИП, который был призван сгладить противоречия «информационного неоимпериализма» [10, с. 7]. В странах устойчивой демократии равноправное сотрудничество государства и ГО является нормой, которая может нарушаться, но никем не оспаривается. В Западной Африке ситуация другая. Исследователь африканских СМИ С. Тирио отметил, что «гражданское общество буквально заново открылось в Африке благодаря переворотам, …гражданское общество играет важную роль как на этапе либерализации, …так и в ситуации перехода между двумя режимами» [11, с. 277–278]. Аналогичные идеи характерны для теоретика масс-медиа Т. Перре, который подчеркивал: «Время появления прессы не было особенно благоприятной колыбелью для появления свободных и демократических средств массовой информации» [12, с. 75–76].

После достижения независимости и реформ 1960-х годов Мали и другие страны региона активно развивали демократические институты, наблюдалось укрепление парламентаризма, более свободно стали писать о современности журналисты. К сожалению, в условиях контролируемой и неполной демократии уровень доверия к СМИ среди граждан упал, так как официальные СМИ нередко манипулировали общественным мнением (ОМ), подменяя журналистику пропагандой, а рост грамотности населения, обучение студентов за границей, достаточно регулярное чтение газет и потребление франкоязычной телепродукции – всё это способствовало формированию более критического восприятия главного медийного продукта – МД. Сам по себе факт активизации критицизма и кристаллизации оппозиционных настроений имеет сугубо положительное значение: люди осознают свою субъектность и роль в истории. Однако критицизм в условиях КД в Африке быстро переходит в антиюридизм и нигилистическое отношение к прошлому.

Республика Мали – страна с удивительной историей. Этническое и культурное разнообразие, не всегда мирное сожительство шести крупных народностей, только половина которых говорит на языках одной семьи, манде, считается одним из факторов конфликтогенности. Второй по значимости нативный язык в СМИ, бамана, важен лишь для провинции, остальные 20–25 языков используются малыми народностями, поэтому говорить о лишении французского языка статуса основного общенационального рано, журналисты понимают это [13]. Участие Мали в программе ООН «Соединим Африку» дает шанс увеличить количество пользователей сетевым контентом. В то же время Мали является страной с низким доходом (low income) и нестабильным уровнем жизни. Только треть населения имеет телевизоры, доступ к Интернету есть у 35–40% населения. Огромное влияние на СМИ и ГО оказывает ислам: в стране около 90% граждан считают себя мусульманами, христиане составляют чуть более 5%, немало атеистов, китайских чань-буддистов, иудеев. Разрыв между верхним слоем (5–10%) и слоем живущих за чертой бедности (60–65%) настолько велик, что говорить о скором формировании «среднего класса и «уверенного в себе» ГО не приходится», как об этом писал обозреватель Давид Баче [14]. Не улучшает ситуацию тот факт, что в Мали более 70% населения моложе 25 лет.

В 1991 году в стране была введена многопартийная система, которая существует и сегодня. Создание общества «контролируемой демократии» стало возможным только с появлением относительно независимых частных СМИ, в том числе и ТВ, о чем регулярно писали газеты: L'Essor, Les Echos, Le Patriote, Le Republicain и др.» [15, с. 254]. Сельская пресса уделила много внимания пропаганде правильного, часто религиозного воспитания детей и равноправия женщин и мужчин в Африке; сельские газеты на местных языках (Kibaru, Xibaaré, Kabaaru, Jekabaara и т.п.) и сегодня конкурируют по доходам с местным радио и ТВ. По формату абсолютное большинство газет Мали составляют малостраничные черно-белые издания до 6 или 8 разворотов (цветной может быть первая полоса и (или) последняя). Много места в газетах и времени на радио и ТВ выделяется новостям внутреннего и международного порядка, развлекательным материалам и рекламе. Официальная информационно-коммуникационная «Служба радио и телевидения Мали» была создана на основе RTM (Radiodiffusion Télévision du Mali) в 1992 году, при М. Траоре она функционировала как государственный монополист, подконтрольный правительству. Сетевые СМИ развиты слабо: в 2020 году число пользователей Интернета в Мали достигла 27% от общего количества граждан. Это по-прежнему ниже, чем в Египте (72%), ЮАР (68%), Ботсване (61%), Джибути (59%), Алжире (58%)» [16, с. 95]. Российская журналистка Н. Портякова, сообщая о событиях в Мали 2020 года, неожиданно для российских читателей подчеркнула, что «… отстранение малийского лидера от власти прошло бескровно … местные жители приветствовали действия военных» [17, с .4]. Противоречие в медийной картине объяснить легко: МД в РФ обусловлен традиционным толкованием переворотов как зла, а в Африке это событие амбивалентно, нередко оно связано с изгнанием коррупционеров и предателей, вывозивших богатства страны в офшоры. Отсюда следует, что ГО в Мали поддержало группу военных под руководством Ассими Гойта, хотя ОМ нельзя считать чем-то однородным. Развитие ГО столкнулось в Мали с влиянием военных переворотов, которые нарушили достаточно долгий период компромисса между элитами и ГО.

Президент Ибрагим Бубакар Кейта был отстранен военными от власти в 2020 г., как утверждали заговорщики, из-за его неспособности подавить неоднократные восстания туарегов-сепаратистов, требующих признания отдельного государства Азавад (в региональных СМИ часто звучали имена таких активистов-сепаратистов, как Билал Ашери, Махмуд Агхали и Амината Биби). Позже, когда с помощью Франции мятежи сепаратистов были частично подавлены, к власти в Мали пришла группа военных во главе с Ассими Гойта, а сам её лидер был объявлен временным президентом. Парадоксом можно считать то, что перевороты в какой-то мере отражали настроения бедных слоев населения, а это более 70%. Но недемократические формы формирования властных структур не способствуют стабильности, их осуждают ООН и правительства большинства стран. Однако Франция не спешит объявлять исламистов и путчистов преступниками, хотя официального признания новой власти пока нет, Европа ждет результатов ожидаемых скоро выборов. Как освещается в СМИ позиция Парижа по отношению к бывшим колониям? С одной стороны, Франция (как бывшее государство-колонизатор) вызывает у представителей СМИ и ГО неприязнь, повсюду в регионе слышны призывы отказаться от французского языка как привычного языка общения в бывших колониях. А с другой стороны, Франция до сих пор выступает гарантом стабильности в регионе, хотя далеко не всегда надежным. В этом столетии Франция сделала немало практических шагов навстречу Франкофонии, своим бывшим колониям: например, она дала возможность многим африканским студентам бесплатно и надолго поехать на стажировку в Париж. Помощь Парижа в борьбе с исламским фундаментализмом была продемонстрирована в ходе масштабной военной операции «Бархан» в 2014 году, когда большой отряд французской армии был развернут в пяти странах (Буркина-Фасо, Мали, Мавритания, Нигер, Чад) [18], а многие иностранные компании, в том числе российский «Русал», заплатили африканцам большую сумму за использование недр региона, особенно бокситов.

Современный НМИП, который стал в конце прошлого века важнейшей частью медиаландшафта рассматриваемого региона, остается и сегодня заметным фактором укрепления ГО. Запад предлагает выгодную ему новостную «повестку дня», в том числе за счет «постколониальной лингвистический экспансии», культура Африки в условиях глобализации и НМИП находится, несмотря на усилия африканских журналистов, под существенным влиянием Запада. Естественно, этот фактор показывает, что журналистика Мали не может говорить только на местных языках и наречиях. Не может без Европы и Запада развиваться Интернет, хотя в целом сетевые коммуникации в регионе совершенствуются ежегодно, помогая активистам общаться и агитировать в пользу подлинной демократии.

Если взаимодействие ГО и СМИ Мали с властью можно охарактеризовать как умеренно конфронтационные, то адепты НМИП привыкли формировать новостную повестку республики и потоки развлекательной информации с учетом мнений медийных ТНК, что обостряет конфликт интересов. В регионе власти повышают квалификацию журналистов, увеличивают их число, посылают студентов за границу. Это позитивная тенденция. Но и тут есть противоречия. Грамотных людей и хороших специалистов в масс-медиа становится всё больше. Но почти все молодые люди мечтают уехать в Европу, возвращаются домой не все из них, особенно в сферу электронных СМИ. Одной из важнейших причин «утечки мозгов» являются военные действия и перевороты. Приведём несколько примеров.

Обратимся к событиям в соседней с Мали, близкой по условиям жизни Республике Гвинее (Конакри), где также сравнительно недавно произошел военный переворот. В сентябре 2021 года полковник Мамади Думбуя сообщил по государственному телевидению, что его бойцы-спецназовцы свергли коррупционный режим президента Альфа Конде, известного лидера, который, кстати, в своё время боролся против правящей хунты Л. Конте. Однако, пробыв два срока на посту президента, А. Конде провёл референдум, чтобы внести в Конституцию поправки, обнуляющие время его правления. Народ возмутился, гражданские активисты вывели толпы на улицы. Военные легко захватили власть и задержали президента и его министров, чаще всего ставленников олигархических элит, погрязших в коррупции. Переворот был почти бескровным, никто не защищал олигархат и А. Конде, ставленника Парижа. Мамади Думбуя тоже относится к трайбу, выступающему за союз с Францией. Характерно замечание российского туриста-блогера К. Павлова о Гвинее: «В Гвинее сосредоточено до 70% мировых запасов

бокситов, алюминиевой руды, и это на фоне микроскопических размеров её территории. Для примера: доля запасов бокситов в России при её огромных размерах от мировых менее 1%... но тут же кавардак, и бытовой, и политический» [19]. Почти то же самое наблюдалось в Буркина-Фасо (Вехняя Вольта), где капитан Тома Санкара совершил переворот, но в 1998 г. был убит в ходе военного переворота во главе с Б. Компаоре, который стал президентом, правил 27 лет, но, как и всякий диктатор, цеплялся за власть, переделывал «под себя» конституцию, что и стало причиной возмущения ГО. В октябре 2014 года вспыхнул бунт, столкновения в столице стали детонатором народного гнева в провинции. Компаоре неохотно ушел в отставку, о чем с восторгом сообщила центральная газета Буркина-Фасо «Обсерватер паалга» и местное ТВ [20, с. 54].

Интересной чертой развития современной западноафриканской медиаиндустрии можно считать наличие журналов общего панафриканского распространения. Журнал «Западная Африка» (West Africa) – наиболее популярное еженедельное региональное издание в Мали и Гвинее, имеющее тираж 25–30 тыс. экз. Журнал является типичным изданием универсальной направленности. Издаваемый в Париже общеафриканский еженедельник Jeune Afrique («Жён Африки») сегодня имеет тираж более 90 тысяч экземпляров, он распространяется на всей территории Франкофонии.

Труд журналистов в условиях «неполной демократии»

Военные перевороты в Западной Африке нарушали конституцию, но военные власти, как правило, не трогали частные СМИ, не преследовали журналистику как структуру и культуру информирования. Парадокс заключается и в том, что в развитии СМИ Мали, даже после восстаний и переворотов, быстро происходит восстановление относительной свободы слова и плюрализма мнений. Страны Африки, и республика Мали в том числе, признают важность развития сектора ИКТ, не игнорируя факты отставания в развитии сетевых СМИ. Правительства стран Западной Африки прилагают усилия к ликвидации дигитального отставания: развивается электронное присутствие газет в сети, популярны Ютьюб, мессенджеры, социальные сети. Меняются условия работы в масс-медиа.

Начало 2000-х годов сопровождалось обострением политической ситуации в регионе, но при этом ГО получило новый импульс в полемике с сепаратистами и исламистами: более жестко прозвучало требование интеллигенции дать свободу слова, гражданские права. Звучало требование предоставить всем ответственным гражданам права избирателей, добиться легитимизации независимого журналистского труда, фриланса, достойной оплаты труда. В условиях подлинной многопартийности это было бы несложно, но всё дело в парадигме КД. Плюрализм и свобода слова в СМИ не спасают от манипуляций и коррупции. Вместе с тем законодательство в Мали совершенствовалось в нашем веке динамично, права частной прессы защищались активно, что способствовало активизации гражданского общества, каким бы слабым оно не было. Протест против ограничения прав личности стал привычной деталью общественной жизни, о чем говорят выступления молодежи в конце прошлого и в начале этого века.

Начиная с начала этого века, в Африке наблюдается активное совершенствование медийного законодательства, гарантирующего свободу слова, позволяющего переживать революции без особых гуманитарных потрясений, о чем свидетельствуют недавние госпереевороты в Мали и Гвинее. Экономические трудности частично затормозили становление ГО и журналистского сообщества, бедность населения не дала таким странам, как Мали, укрепить завоевания конца прошлого века. Религиозный фанатизм и экстремизм активистов-сепаратистов севера страны мешали укреплению целостности информационного пространства. После последних переворотов в ряде областей Западной Африки ужесточились цензурные законы. Снова на повестке дня возникли старые проблемы – нехватка средств и кадров, отсутствие современной технической базы, издержки многоязычия и противоречивость лингвистического пространства. Военные действия, сепаратизм, религиозный фанатизм приводят сегодня к потере связи между частями государства, усиливают неуправляемость и антиюридизм в обществе, что препятствует нормальному функционированию СМИ. Вопрос демократизации СМИ Мали и всего региона является экспликацией не только противоречивой медийной тенденции, но выступает как индикатор стратегии социального развития. Пока он остается открытым, амбивалентным и неясным.

Рассмотрев некоторые аспекты взаимодействия ГО и СМИ, можно сделать ряд выводов.

1. СМИ остается объектом внимания для других систем, как научных, так и идеологических, экономических, финансовых, и как часть этих систем также является посредником в общественном диалоге и его активным участником одновременно, но зачастую, как можно увидеть на примере Мали и других стран Африки, оказывается бессильной перед давлением государственных акторов, военными действиями в стране и проблемами инфраструктуры и доступности информации.

2. Анализ медиакультуры Западной Африки показывает, что журналисты пока не стали лидерами ГО, но тенденция к этому есть. Медиа стараются не участвовать в борьбе за власть, частные СМИ защищают свой коммерческий интерес. Как сообщают СМИ 2020-х годов, в информационную войну вмешались радикальные исламисты, которые преследуют собственные интересы, в том числе и политические.

3. Неотъемлемая часть системы СМИ – работа с активистами ГО. Пресс-службы в партиях выступают в роли организатора ГО, практически все политические организации Мали или общественные деятели, как и деятели культуры, также могут инициировать создание гиперлокальных отдельных СМИ, выстраивая отношения с другими акторами общественной жизни на основе Закона.

4. Перспективным представляется изучение именно этой тенденции, ибо в независимых СМИ нуждается всё общество, для ГО это путь к реальной демократии и процветанию нации. Практическая значимость рассмотрения медийной ситуации в Мали и Гвинее состоит в том, что анализ проблем и трудностей развития СМИ в Африке может служить уроком для всех стран догоняющего развития, а для студентов, изучающих мировые масс-медиа, экзотические обстоятельства работы зарубежных журналистов в горячих точках планеты являются незаменимым опытом.

Библиографический список

1. Гегель Г.В.Ф. *Сочинения:* в 14 т. Москва, 1929 – 1956; Т. 7.
2. Макарова Е.П. Анализ сущности и признаков гражданского общества: теоретический аспект. *Власть и управление на Востоке России*. 2019; № 2 (87): 93 – 99.
3. Барашков Г.М. Аналоговые формы гражданского общества (на примере африканских стран). *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия Социология. Политология. 2016; Т. 16, Выпуск № 2: 208 – 215.
4. Хорольский В.В. *Медийность текстов в средствах массовой информации (исторические и теоретические проблемы)*: монография. Воронеж, 2016.
5. Бекай С. Воздействие политических конфликтов на развитие медиасистемы Мали в условиях «контролируемой демократии» (2013 – 2021 годы). *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 429 – 434.
6. Brunet R. Opération Barkhane: Les problèmes sur place ne sont pas réglés. *France24*. 2017; 22 декабря Available at: http://www. france24.com/fr/20171221-niger-emmanuel-macron-operation-barkhane-g5-sa hel-mali-burkina-faso-tchad-mauritanie
7. Кейта К. Влияние ислама на политику и СМИ в республике Мали. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2016; № 4: 103 – 106.
8. Хорольский В.В. «Событие» в журналистике и теории массовых коммуникаций: сходство и различия в подходах. *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия 10: Журналистика. Новосибирск, 2013; Т. 12: 23 – 30.
9. Сангаре Ш.К. Развитие законодательства о СМИ в Мали как фактор демократического развития в период третьей республики. *Сборник статей международной научно-практической конференции*: в 3 т. Новополоцк: Учреждение образования «Полоцкий государственный университет», 2016: 93 – 96.
10. Хорольский В.В. Запад и не-Запад. Поворотные пункты в истории мировой журналистики нашего времени. *Журналистика развивающихся стран: переходный этап эволюции*. Воронеж, ВГУ, 2019: 4 – 8.
11. Thiriot C. Rôle de la société civile dans la transition et la consolidation démocratique en Afrique: éléments de réflexion à partir du cas du Mali. *Dans Revue internationale de politique comparée*. 2002; Vol. 9 (2): 277 – 278.
12. Perret T. Le *Temps des journalistes. L'invention de la presse en Afrique francophone*. Paris: Karthala, 2005.
13. Языковая семья манде. *Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого.* Available at: http://mandelang.kunstkamera.ru/index/mandelang/semya_mande
14. Baché D. Mali: la lutte sans fin contre les djihadistes. *Le Figaro*. 2015; 27 ноября. Available at: https://www.lefigaro.fr/international/2015/11/27/01003-20151127ARTFIG00234-mali-la-lutte-sans-fin-contre-les-djihadistes.php
15. Бекай С., Малаховский А.К. СМИ Мали: новые тенденции второго десятилетия XXI века. *Мировая журналистика: единство многообразия*: сборник научных трудов: в 2 т. Москва: РУДН, 2018; Т. II: 253 – 258.
16. Сангаре Ш.К. СМИ Мали: структура, общественная значимость и тенденции развития. *Медиаскоп.* 2016; Выпуск 4: 34 – 47. Available at: http://www.mediascope.ru/2201
17. Портякова Н. Печали Мали: из-за чего военные сместили президента страны. *Известия.* 2020; 20 августа.
18. Правительство Мали и повстанцы-туареги заключили перемирие. *РИА Новости*. Available at: https://ria.ru/20130618/944210986.html
19. Павлов К. *Репортаж со дна мировой цивилизации*. Available at: https://www.tourister.ru/responses/id_36595
20. Жамбиков А.М. Политический кризис в Буркина Фасо. *Азия и Африка сегодня.* 2015; № 8: 50 – 55.

References

1. Gegel' G.V.F. *Sochineniya:* v 14 t. Moskva, 1929 – 1956; T. 7.
2. Makarova E.P. Analiz suschnosti i priznakov grazhdanskogo obschestva: teoreticheskij aspekt. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2019; № 2 (87): 93 – 99.

3. Barashkov G.M. Analogovye formy grazhdanskogo obschestva (na primere afrikanskih stran). Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Sociologiya. Politologiya. 2016; T. 16, Vypusk № 2: 208 – 215.
4. Horol'skij V.V. *Medijnost' tekstov v sredstvah massovoj informacii (istoricheskie i teoreticheskie problemy)*: monografiya. Voronezh, 2016.
5. Bekaj S. Vozdejstvie politicheskih konfliktov na razvitie mediasistemy Mali v usloviyah «kontroliruemoj demokratii» (2013 – 2021 gody). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 429 – 434.
6. Brunet R. Opération Barkhane: Les problèmes sur place ne sont pas réglés. *France24*. 2017; 22 dekabrya Available at: http://www. france24.com/fr/20171221-niger-emmanuel-macron-operation-barkhane-g5-sa hel-mali-burkina-faso-tchad-mauritanie
7. Kejta K. Vliyanie islama na politiku i SMI v respublike Mali. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2016; № 4: 103 – 106.
8. Horol'skij V.V. «Sobytie» v zhurnalistike i teorii massovyh kommunikacij: shodstvo i razlichiya v podhodah. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. Novosibirsk, 2013; T. 12: 23 – 30.
9. Sangare Sh.K. Razvitie zakonodatel'stva o SMI v Mali kak faktor demokraticheskogo razvitiya v period tret'ej respubliki. *Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*: v 3 t. Novopolock: Uchrezhdenie obrazovaniya «Polockij gosudarstvennyj universitet», 2016: 93 – 96.
10. Horol'skij V.V. Zapad i ne-Zapad. Povorotnye punkty v istorii mirovoj zhurnalistiki nashego vremeni. *Zhurnalistika razvivayuschihsya stran: perehodnyj `etap `evolyucii*. Voronezh, VGU, 2019: 4 – 8.
11. Thiriot C. Rôle de la société civile dans la transition et la consolidation démocratique en Afrique: éléments de réflexion à partir du cas du Mali. *Dans Revue internationale de politique comparje*. 2002; Vol. 9 (2): 277 – 278.
12. Perret T. Le *Temps des journalistes. L'invention de la presse en Afrique francophone*. Paris: Karthala, 2005.
13. Yazykovaya sem'ya mande. *Muzej antropologii i `etnografii im. Petra Velikogo*. Available at: http://mandelang.kunstkamera.ru/index/mandelang/semya_mande
14. Baché D. Mali: la lutte sans fin contre les djihadistes. *Le Figaro*. 2015; 27 noyabrya. Available at: https://www.lefigaro.fr/international/2015/11/27/01003-20151127ARTFIG00234-mali-la-lutte-sans-fin-contre-les-djihadistes.php
15. Bekaj S., Malahovskij A.K. SMI Mali: novye tendencii vtorogo desyatiletiya XXI veka. *Mirovaya zhurnalistika: edinstvo mnogoobraziya*: sbornik nauchnyh trudov: v 2 t. Moskva: RUDN, 2018; T. II: 253 – 258.
16. Sangare Sh.K. SMI Mali: struktura, obschestvennaya znachimost' i tendencii razvitiya. *Mediaskop*. 2016; Vypusk 4: 34 – 47. Available at: http://www.mediascope.ru/2201
17. Portyakova N. Pechali Mali: iz-za chego voennye smestili prezidenta strany. *Izvestiya*. 2020; 20 avgusta.
18. Pravitel'stvo Mali i povstancy-tuaregi zaklyuchili peremirie. *RIA Novosti*. Available at: https://ria.ru/20130618/944210986.html
19. Pavlov K. *Reportazh so dna mirovoj civilizacii*. Available at: https://www.tourister.ru/responses/id_36595
20. Zhambikov A.M. Politicheskij krizis v Burkina Faso. *Aziya i Afrika segodnya*. 2015; № 8: 50 – 55.

Статья поступила в редакцию 26.02.22

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-419-423

Semenova N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Saint Petersburg State University of Civil Aviation, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: nvsemenova@mail.ru*

CORPUS TECHNOLOGIES FOR STUDYING RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE IN THE ASPECT OF RFL. Learning about a linguoculture is a prerequisite for successfully acquiring a second or foreign language, or developing a personality profile by means of this language that will enable the speaker to communicate effectively and efficiently in different cultures. Such learning has always been based on authentic texts demonstrating the particular features of the mentality and the linguistic world view that the native speakers of a language have. The author believes that of the greatest linguistic and methodological values in this respect are narratives included in the Russian National Corpus (RNC). The relevance of the article lies in clarifying the linguistic principles of working with corpus data presented in RNC. The purpose of the article is to demonstrate the opportunities that RNC provides to those studying Russian linguoculture and to describe corpus tools that help to determine the paradigmatic and syntagmatic properties of Russian words that are culture-loaded. This set of vocabulary includes culture-specific words, words common for all Slavic cultures and culturally significant for Russians, and toponyms. Their key feature is that they are associated with cultural values. The language material used in the research is studied by means of corpus and contextual analysis. Also, elements of the statistical method are used when identifying word frequencies. The major result of the research is a description of the procedure for working with linguocultural vocabulary using RNC. It involves simple search queries as well as lexical and grammatical search by particular parameters clarifying semantic and grammatical features. This procedure allows for determining the contextualization conditions for the words that define the "image" of Russian linguoculture in the minds of both foreigners and native speakers of the Russian language. Such conditions include the occurrence chronology, a wide range of synonyms, occasional use of existing word-formation models, and "coding" culture-loaded meanings by different groups of lexical units.

Key words: **Russian language, linguoculture, corpus technologies, Russian as a foreign language.**

Н.В. Семёнова*, д-р филол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: nvsemenova@mail.ru*

КОРПУСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В АСПЕКТЕ РКИ

Изучение лингвокультуры – необходимое условие успешного формирования вторичной языковой личности, способной к эффективной коммуникации в условиях разных культурных фонов. Такое изучение всегда опиралось на аутентичные и оригинальные тексты, демонстрирующие специфику менталитета носителей изучаемого языка и особенности его языковой картины мира. Наибольшей лингвистической и методической ценностью в этом плане, считает автор, сейчас обладают тексты-высказывания, которые содержатся в языковых корпусах, в том числе в «Национальном корпус русского языка» (НКРЯ). Уточнение лингвистических принципов работы с корпусными данными НКРЯ и определяет актуальность исследования. Цель статьи – продемонстрировать возможности корпусных технологий НКРЯ в изучении русской лингвокультуры и описать корпусные инструменты, помогающие охарактеризовать парадигматические и синтагматические свойства русской лексики с «культуроносными» смыслами. К такой лексике автор относит «лингвоспецифичные слова», общеславянскую лексику, несущую культурно значимую для русского этноса информацию, а также топонимы, прежде всего те, которые актуализируют в языковой форме разные коды русской культуры. Анализ фактического материала проводился методами корпусного и контекстуального анализа с использованием элементов статистического метода при выявлении частотности той или иной лексической единицы. Основным результатом исследования является характеристика процедуры работы с лингвокультурной лексикой в НКРЯ, предполагающей простые поисковые запросы и лексико-грамматический поиск по особым параметрам с уточняющими семантическими и грамматическими признаками. Данная процедура позволяет устанавливать условия естественной «контекстуализации» для тех слов, которые определяют «образ» русской лингвокультуры в сознании инофонов и носителей русского языка. К таким условиям автор относит хронологию вхождения лексических единиц, развитую синонимию, окказиональное использование имеющихся словообразовательных моделей, «кодирование» культурных смыслов разными группами лексических единиц.

Ключевые слова: **русский язык, лингвокультура, корпусные технологии, русский язык как иностранный.**

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в современной русской лингводидактике рассматривается как процесс успешного формирования вторичной языковой личности. Конечным результатом такого обучения является не только овладение инофоном вербальным русским кодом и способность эффективно применять его в разных коммуникативных ситуациях, но и освоение особенностей русской лингвокультуры. Лингвокультура как «воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых процессах культура» [1, с. 60] в последнее время все чаще ассоциируется лингвистами с неким реестром культурных кодов, которых, по разным данным, насчитывается уже около сорока: артефактный (предметный), астрономический, растительный, колори-

стический, природно-ландшафтный и др. Культурные коды являются едва ли не главным объектом внимания современной лингвокультурологии – научного направления, которое оформилось в конце 90-х годов XX века и нашло самый активный отклик в коммуникативно-культуроведческой концепции, последовательно развиваемой в отечественной языковой педагогике [2].

Языковое образование в условиях разных культурных фонов, что и характерно для преподавания РКИ, всегда опиралось в первую очередь на аутентичные и оригинальные тексты, демонстрирующие специфику менталитета носителей изучаемого языка и особенности его языковой картины мира. В конечном итоге, именно учебные тексты в совокупности со всеми внетекстовыми компонентами составляют ту основу содержания межкультурного образования, которая способствует «усвоению фоновой информации о фактах данной культуры в виде произведений культуры» [3, с. 22]. Наибольшей лингвистической и методической ценностью в этом плане обладают аутентичные тексты, демонстрирующие живую речевую практику в условиях естественной «контекстуализации».

Актуальное собрание таких текстов содержат современные языковые корпусы, в частности – «Национальный корпус русского языка» (НКРЯ) [4], включающий сейчас уже более миллиарда слов. Тексты НКРЯ относятся к разряду текстов-высказываний носителей языка, они соответствующим образом автоматически размечены. Их безусловное преимущество для инофонов с разным уровнем владения русским языком – небольшой размер и валидность (так как все они прошли отбор специалистами). Кроме того, они общедоступны и могут быть «востребованы» пользователем практически в любое время. Однако было бы неверным утверждать, что данные НКРЯ полезны только для изучающих РКИ. Живой языковой материал НКРЯ, безусловно, имеет высокую ценность для разных лингвистов-исследователей, преподавателей русского языка как родного и иностранного, которые, владея современными корпусными технологиями, получают в свое распоряжение уникальный цифровой продукт для научных исследований и конструирования собственных методических материалов. В настоящей статье предпринята попытка показать «в действии» этот «цифровой продукт». Уточнение принципов работы с корпусными данными определяет актуальность проводимого исследования.

Цель статьи – продемонстрировать возможности корпусных технологий НКРЯ в изучении русской лингвокультуры и описать корпусные инструменты, помогающие охарактеризовать: 1) парадигматические и синтагматические свойства русской лексики, включая базовые лингвокультурные единицы, 2) «стилистический портрет» русского слова, лингвокреативность его носителей, 3) контекстуальное разнообразие словоупотреблений в ракурсе русской лингвокультуры и, наконец, 4) языковую статистику, подтверждающую верность полученных результатов.

Корпусное изучение языковых явлений, выступающих как своеобразные «индексы» русской лингвокультуры, разных кодов русской культуры, лежит на пересечении теоретической и прикладной лингвистики. Самое непосредственное отношение к появлению языковых корпусов имели начавшиеся в 70-х годах прошлого века прикладные исследования по электронным средствам обработки текстов. Первоначально эта работа шла в направлении уточнения формы представления конкордансов, которые, в общем-то, были не новы в филологии. Ее результатом стали первые языковые корпусы, которые были репрезентативны, но мало сбалансированы. К 90-м годам, однако, когда в практический обиход входят электронные корпусы второго поколения, мегакорпусы, уже представлены стандарты морфологической разметки, а затем и программы для других уровней разметок, новые электронные ресурсы начинают отвечать общепринятым сейчас требованиям: максимальному охвату разных сфер речевой практики, сбалансированности, большому объему словоупотреблений (не менее ста миллионов) [5; 6]. Их основной целью становится репрезентация всего многообразия письменной и устной речи [7, с. 150]. «Именно в этот период, – считает К.П. Чилингарян, – электронные корпусы превращаются в обязательный ресурс исследования языка, создания лингвистических гипотез и построения систем обработки данных естественного языка» [8, с. 203].

В распоряжении лингвистов, таким образом, оказываются новейшие инструменты изучения языка, параллельно снимающие проблему трудоемкости поиска необходимой информации. Расширение эмпирического поля исследования имело своим следствием, во-первых, окончательное оформление особого направления лингвистической науки – корпусной лингвистики, а во-вторых – открыло новые возможности для традиционных лингвистических направлений. В России корпусные исследования, как и в целом компьютерный анализ русского языка, стали чрезвычайно популярны в последние десятилетия и охватывают практически все теоретические вопросы современного языкознания: на материале корпусов рассматривают пара- и невербальные средства, проводят фонологические, лексикографические, семантические, прагматические и др. изыскания, причем как на синхронном срезе, так и в диахронии [9; 10]. Особую научную линию в этом плане представляют лингвокультурные исследования. В отечественной науке ее активно развивают А.Д. Шмелев и А.А. Зализняк, занимающиеся описанием и реконструкцией языковой картины мира. В центре внимания исследователей – лингвоспецифичные слова [11; 12]. А зарубежная лингвистика идет по пути разработки новых методов корпусной лингвистики для изучения историко-культурных явлений, зафиксированных в языке. Одним из таких новых методов является культурометрия (culturomics) [13].

Следует отметить, что лингвистический и лингводидактический потенциал корпусов, в том числе НКРЯ, также не раз становился предметом анализа специалистов, которые предлагали систему упражнений на его материалах, анализировали возможные методические приемы работы с корпусом [14; 15]. Эта область применения НКРЯ может быть существенно уточнена, особенно – в плане использования корпусных технологий для изучения русской линвокультуры.

Теоретическая ценность подобного исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в дальнейшем изучении культурно обусловленных компонентов языка, а также способов их актуализации в живой речевой практике. Практическая значимость состоит в возможности использования предложенной процедуры анализа лингвокультурного материала по данным НКРЯ в практике преподавания РКИ, в лингвометодических и специализированных лингвистических научных исследованиях. Научная новизна исследования видится, во-первых, в попытке разработать новую методику изучения языковых фактов с помощью новейших цифровых инструментов, во-вторых, в развитии новых интегративных направлений исследования языковой системы, в-третьих, в уточнении ключевых вопросов многоаспектного взаимодействия языка и культуры.

При анализе фактического материала применялись методы корпусного и контекстуального анализа, а также элементы статистического метода при выявлении частотности употребления той или иной лексической единицы.

Говоря о возможностях НКРЯ в иллюстрации русской лингвокультуры, точнее – разных культурных кодов в лексике русского языка, следует уточнить понимание последнего термина и стоящего за ним понятия. В.В. Красных отмечает, что понятие «код культуры» имеет две перспективы рассмотрения. Если ставить акцент на «культурной составляющей», то тогда он может рассматриваться «как “сетка”, которую культура “набрасывает” на окружающий мир, с помощью которой человек членит, категоризует, оценивает и т.д. мир, в котором он живет, а также осмысляет себя самого в этом мире» [16, с. 397]. Если же, подчеркивает исследователь, «отталкиваться от языковой составляющей, то код культуры предстает как совокупность имен и их сочетаний, которые обладают, помимо собственного денотативного значения, культуроносными смыслами» [там же]. При этом в центре рассмотрения лингвокультурологии находятся не только лингвоспецифичные языковые явления, но все знаки языка «как вербальная “часть” кода культуры, как экспоненты закодированных в них культурных смыслов» [17, с. 41].

Отталкиваясь от этого понимания основного объекта лингвокультурологии, можно составить примерный список лексических групп, которые максимально продемонстрируют «культуроносные смыслы».

«Лингвоспецифичные слова», или слова, «заключающие в себе уникальную концептуальную конфигурацию, т.е. такую, которая «в готовом виде» не представлена ни в какой языковой единице других языков» [18, с. 196]. Эту лексику также называют лексикой «ключевых идей русской языковой картины мира». Имеются в виду такие слова, как тоска, воля, жалость, надрыв, доля и др.

Общеславянская лексика, несущая культурно значимую для русского этноса информацию. Сюда относится большая часть «базовых лингвокультурных единиц» (термин О.И. Халупо). Имеются в виду такие слова, как родина, отечество, держава, дом и др. Именно эта группа слов, обладающая однокоренными славянскими параллелями (см., например, блр. родзіна, слвц. rodina, польск. Rodzina, означающие «семья»), подтверждает мнение о том, что «в сфере лингвокультуры язык выполняет функцию означающего, а в роли означаемого выступают культуроносные смыслы, культурно-маркированные образы сознания, культура как таковая» [19, с. 235].

Топонимы, прежде всего те, которые актуализируют в языковой форме разные коды русской культуры. Этим геопространственным компонентам лексической системы русского языка национально-культурный компонент свойствен ничуть не менее чем апеллятивам.

Процедура работы в НКРЯ с лингвокультурной лексикой предполагает применение различных корпусных технологий в разных типах случаев.

Простые поисковые запросы. Сюда относится, в частности, выяснение хронологии вхождения лексемы и статистики бытования. Так, считается, что лингвоспецифичное слово «надрыв» как семантическое новообразование, вошедшее в русский литературный язык, принадлежит Ф.М. Достоевскому: именно он употреблял его в специфичном значении «‘болезненность, экзальтированность, неестественность в проявлении каких-л. чувств, эмоций или при совершении какого-л. поступка’» [20, с. 10]. Но когда эта лексема вообще впервые появляется в литературном языке?

Поиск в НКРЯ выдает результат в 810 вхождений, и первое вхождение фиксируется 1788 годом. Словоупотребление зафиксировано в тексте Я.П. Козельского, и анализ показывает, что специфичного значения слово «надрыв» здесь еще не несет: «Я по страсти к секретам рад служить ей до надрыву, только б испытать ее таинства» (Я.П. Козельский. Рассуждения двух индийцев Калана и Ибрагима о человеческом познании (1788)). Особая семантика у «надрыва» фиксируется с 1871 года, начиная с произведений Ф.М. Достоевского: «Вы женились по страсти к мучительству, по страсти к угрызениям совести, по сладострастию нравственному. Тут был нервный надрыв… Вызов здравому смыслу был уж слишком прельстителен!» (Ф.М. Достоевский. Бесы (1871–1872)). А максимальная частотность словоупотребления приходится на 50-е годы XX века.

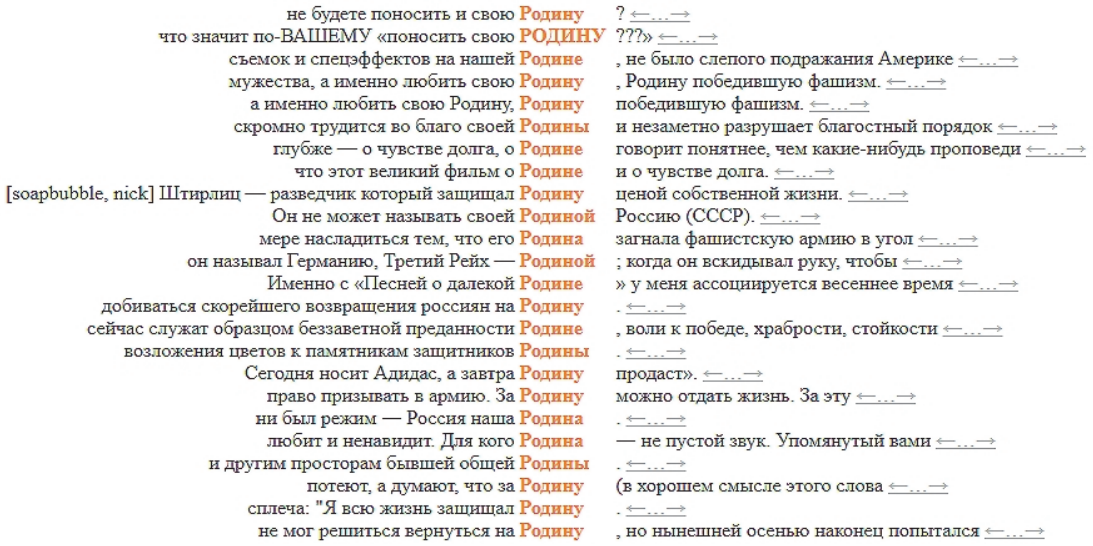


Рис. 1. Демонстрация результатов поиска: S, r:abstr, capital

Данные сведения – результат использования корпусного инструмента «Распределение по годам» на странице поиска. Этот результат можно получить в графическом или табличном варианте. С помощью другого корпусного инструмента «Статистика» на поисковой странице пользователь может получить полную информацию об авторах, в чьих произведениях это слово встречается, сфере функционирования, типе и теме текста, жанровой «предрасположенности». Соответствующие поисковые параметры дают информацию о том, что наиболее частотно слово «надрыв» в произведениях В.В. Бибихина (12 документов, 43 вхождения, что составляет 5,31% от общего числа), в произведениях Георгия Флоровского и Ф.М. Достоевского (26 вхождений (3,21%) и 24 вхождения (2,96%), соответственно). Преобладающая сфера вхождения – художественная (253 документа, 339 вхождений (41,85%)), тип текста – роман (131 документ, 204 вхождений (25,19%)), тема текста – искусство и культура (108 документов, 143 вхождения (17,65%)), однако при этом наиболее частотно слово «надрыв» в нежанровой прозе – 169 документов по всему корпусу, вплоть до 2019 года, 224 вхождения (27,65%). Общую частотность лингвоспецифичного слова «надрыв» можно уточнить по данным «Нового частотного словаря русской лексики» [21], согласно которому общее число его употреблений на миллион слов НКРЯ составляет 2,7.

К простому поиску можно отнести и использование различных подкорпусов без дополнительных параметров. В плане выяснения лингвоспецифичности весьма эффективными оказывается, например, параллельный подкорпус. Впрочем, НКРЯ дает возможность пользователю сформировать подкорпусы по собственным научным запросам: например, если исследователя заинтересует история становления графических и орфографических норм, то, используя корпусный инструмент «Задать подкорпус», он может задать параметр «Только тексты в старой орфографии». Так, исследуя лингвоспецифичное слово «доля», мы получаем список его вариантов в старом написании, которые, помимо всего прочего, отражают и историю формирования парадигмы склонения данного имени существительного: долѣ, долей – долею и т.д.

Формулировка «параметрических» поисковых запросов. Они задаются в лексико-грамматическом поиске по особым параметрам с уточняющими семантическими и грамматическими признаками. Например, изучая понятие «родина», характерное для русской лингвокультуры, инофон обязательно встретится с двояким написанием этого слова – со строчной и прописной первой буквой «Р».

В первом случае будет подразумеваться малая родина как «личностное» пространство, т.е. то место, та территория, тот населенный пункт, где родился человек. Во втором случае речь будет идти о родине как о стране гражданства, родной стране. Для того чтобы уточнить контексты для слова «родина» в этом значении, требуется задать дополнительный признак «слово с заглавной буквы», при этом ограничив сам поиск примерами со снятой грамматической омонимией. Итоговый поисковый запрос будет выглядеть следующим образом: S, r:abstr, capital и покажет 75 документов, 140 вхождений. Результаты поиска, которые, кстати, можно сохранить в таблице Excel, удобнее просматривать в формате KWIC, который представляет корпусную технологию «keywords in context» («ключевые слова в контексте) (рис. 1).

К особым поисковым запросам можно отнести и поиск синонимов. Так, в русской лингвокультуре существуют слово «отечество», находящееся в синонимических парадигматических отношениях к слову «родина». Для того чтобы выяснить контексты, проявляющие сходства и различия двух синонимов, поисковый параметр формулируется следующим образом: «родина | отечество». Далее рекомендуется производить анализ по n-граммам. Предпочтителен в данном случае будет поиск по множественным n-граммам, в частности – по 3-граммам, который продемонстрирует «левый» и «правый контекст» и позволит составить представление не только о парадигматических свойствах этих синонимов, но и об их синтагматике, а также использовании в устойчивых словосочетаниях, часто становящимися прецедентными высказываниями (рис. 2).

родина | отечество

№	Документы	Вхождения	ipm	Фрагмент
1	12	17	2.83	себя на родине
2	3	4	0.67	вернуться на родину
3	3	4	0.67	вернулся на родину
4	2	4	0.67	на родину и
5	4	4	0.67	столице нашей родины
6	4	4	0.67	в нашем отечестве
7	3	4	0.67	меня на родине
8	4	4	0.67	на родину в
9	4	4	0.67	своего отечества и
10	3	3	0.50	заслуги перед отечеством
11	2	3	0.50	тоски по родине
12	3	3	0.50	в своем отечестве

Рис. 2. Демонстрация результатов поиска:
«родина | отечество» (3-граммы)

Чрезвычайно продуктивным для лингвокультурных исследований является и выяснение т.н. «аномальных» и «искаженных» форм в НКРЯ. Именно эти формы дают наиболее яркую картину лингвокреативности современного российского общества в сфере словопроизводства, словообразовательных новшеств.

Так, базовая для русского языкового сознания лингвокультурная единица «дом» по соответствующим параметрам лексико-грамматического поиска, задаваемым через грамматические признаки «*аномальная форма» и «*искаженная форма», выдаст результат – форму «домы». Для того чтобы избежать вкрапления случайных совпадений, требуется задать подкорпус со снятой грамматической омонимией и добавить семантический признак «вместилища»: полный поисковый запрос: дом, S & (anom | distort), r:concr & top:contain.

Если перейти в другие подкорпусы, то мы получим в поэтическом подкорпусе форму «домех», а устный, акцентологический и мультимедийный продемонстрируют окказиональные варианты словоупотребления типа Пооооо домаааам! из дому, доом, до-дом, до-ома и др. (рис. 3).

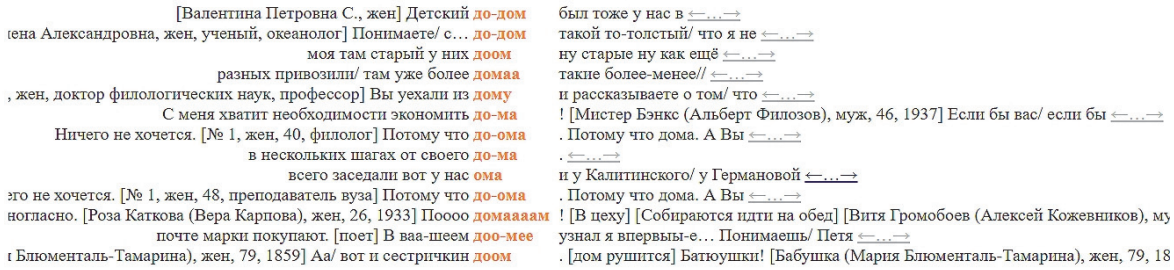


Рис. 3. Демонстрация результатов поиска: дом, S & (anom | distort), r:concr & top:contain

Вообще же, если убрать из поискового запроса слово «дом» и попытаться выяснить, какие в современной речевой практике встречаются обозначения для вместилищ, то получим совершенно уникальные наименования. Они будут демонстрировать нарушения грамматических устоявшихся норм, словообразовательных, но в то же время творческое использование всех имеющихся словообразовательных моделей (рис. 4).

Особый поисковый запрос требуется и для поиска топонимов. Параметры задаются в лексико-грамматическом поиске по двум словам: слово, идентифицирующее природно-ландшафтный объект, например, «река», и для второго слова только грамматический параметр «на расстоянии 1 до 2 от topon». Поиск топонимов ведется только в корпусе со снятой грамматической омонимией. Полученные результаты требуют ручной проверки (рис. 5).

Лингвокультурная информация, передаваемая русской гидронимичской лексикой, – чрезвычайно интересный материал. Причем гидронимы способны актуализировать не только природно-ландшафтный, но и другие культурные коды. Например, потамоним Медведица выступает индексом зооморфного кода. Более подробно об этом в работе Н.В. Семеновой [22].

Ценную информацию о русской лингвокультуре дает и синтаксический подкорпус НКРЯ. Так, для того чтобы проверить тезис о том, что русское слово «держава», ушедшее в свое время из активного словаря, возвращается в речевой обиход, но уже в новом значении – «ведущая мировая, спортивная, политическая и экономическая страна», достаточно сформулировать поисковый запрос по параметрам «держава, root», т.е. лексема «держава + грамматический дополнительный признак «корень синтаксического дерева». Полученный резуль-

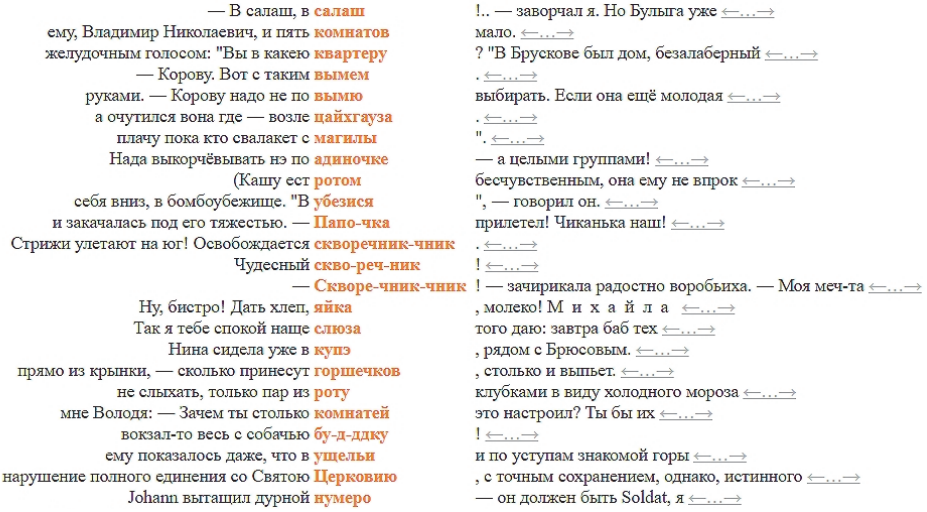


Рис. 4. Демонстрация результатов поиска: S & (anom | distort), r:concr & top:contain

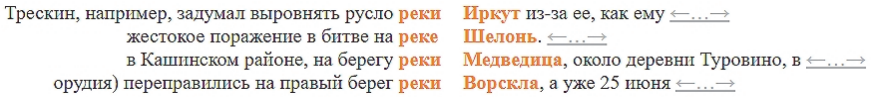


Рис. 5. Демонстрация результатов поиска: «на расстоянии 1 до 2 от topon»

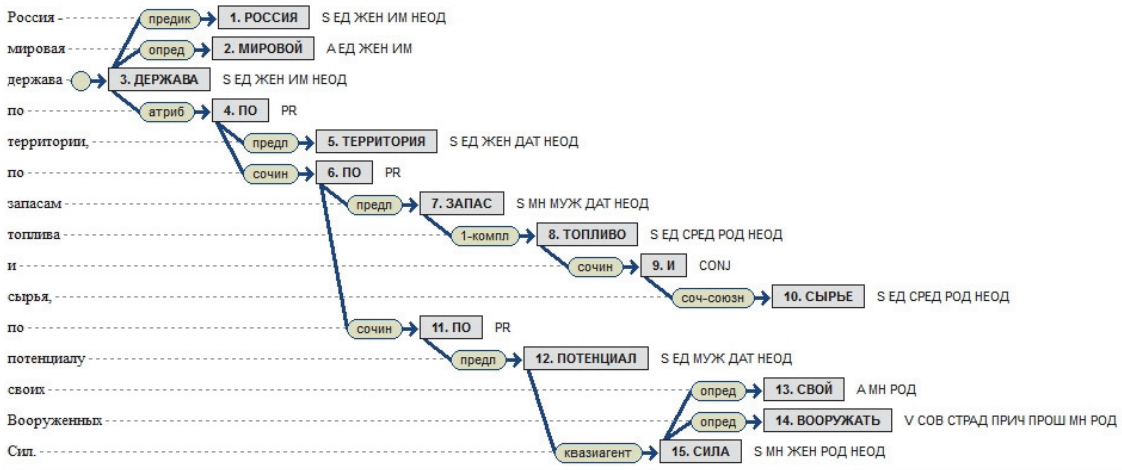


Рис. 6. Демонстрация результатов поиска: «держава, root»

тат – Россия – мировая держава по территории, по запасам топлива и сырья, по потенциалу своих Вооруженных Сил (СЛУЖИТЬ БЫ РАД...) разворачивает актантную структуру предложения, наглядно подтверждая выдвинутое предположение (рис. 6).

Итак, процедура применения корпусных технологий при изучении русской лексики с культуроносными смыслами предполагает простые поисковые запросы и лексико-грамматический поиск по особым параметрам с уточняющими семантическими и грамматическими признаками. Разные типы случаев требуют формулировки разных запросов. Особый интерес в этом плане представляет работа с подкорпусами, где происходит уточнение параметрических формулировок. В зависимости от поставленных учебных или исследовательских задач из НКРЯ может быть извлечена информация об истории лексической единицы, хронологии ее вхождения в русский литературный язык, форма и орфография написания, системные характеристики (парадигматика и/или синтагматика, подразумевающие анализ синонимических, антонимических и др. отношений, включая устойчивые коллокации и самый широкий контекст), окказиональное словоупотребление и даже «закодированный» русский портрет культуры. Вся эта информация составляет условия естественной «контекстуализации» для тех слов, которые определяют «образ» русской лингвокультуры в сознании инофонов и носителей русского языка. Естественно, перечень запросов, которые были описаны в статье, не могут быть названы исчерпывающими, как и не может считаться абсолютно окончательной характеристика полученных результатов. Однако они позволяют увидеть характерные черты русского мировидения сквозь призму языка, причем такого языка, который заключен в цифровую форму современных мегакорпусов. Перспективными направлениями в намеченной процедуре изучения русской лингвокультуры по данным НКРЯ являются исследования пара- и невербального поведения, диалектных различий русской речи, исторических вариантов.

Библиографический список

1. Красных В.В. Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии. *Русский язык за рубежом*. 2011; № 4 (227): 60 – 66.
2. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л., Игошина О.А. и др. *Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019.
3. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г. *Методика межкультурного иноязычного образования в вузе*. Москва: Флинта, 2019.
4. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/
5. Baker P., Hardie A. and McEnery T. *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd. 2006. Available at: https://doi.org/10.4000/lexis.1319
6. McEnery T., Hardie A. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. Available at: https://doi.org/10.1093/llc/fqt010
7. Солнышкина М.И., Гатиятуллина Г.М. История развития корпусной лингвистики (на примере англоязычных корпусов). *Вестник Томского государственного университета.* Филология. 2020; № 63: 132 – 160.
8. Чилингарян К.П. Корпусная лингвистика: теория vs методология. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021; Т. 12, № 1: 196 – 218.
9. Ляшевская О.Н. *Корпусные инструменты в грамматических исследованиях русского языка*. Москва: Языки славянской культуры, 2016.
10. Литвинцева К.В., Ляшевская О.Н. Применение квантитативных корпусных методик для выявления церковнославянизмов в современном русском языке. *Вестник ПСТГУ*. Филология. 2017; № 53: 43 – 55.
11. Шмелев А.Д. Еще раз о русских словах свобода и воля. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Лингвистика. 2018; Т. 22, № 3: 675 – 700.
12. Shmelev A. Russian language-specific words in the light of parallel corpora. *Meaning, Life and Culture: In conversation with Anna Wierzbicka*. Canberra: The Australian National University, ANU Press, 2020: 403 – 419.
13. Масевич А.Ц., Захаров В.П. Методы корпусной лингвистики в исторических и культурологических исследованиях. *Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии*: труды XIX Международной объединенной научной конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, 2016: 24 – 43.
14. Ольховская А.И. Корпусное преподавание русского языка. *Вестник ТГПУ.* 2019; № 2 (199): 98 – 107.
15. Лебедева М.Ю. Дано мне тело – что мне делать с ним? Применение корпусных технологий в лингводидактике РКИ. *Русский язык за рубежом*. 2020; № 6 (283): 4 – 13.
16. Красных В.В. *Словарь и грамматика лингвокультуры: основы психолингвокультурологии*. Москва: Гнозис, 2016.
17. Ковшова М.Л., Гудков Д.Б. *Словарь лингвокультурологических терминов.* Москва: Гнозис, 2017.
18. Zalizniak A.A. Russian Language-specific Words as an Object of Contrastive Corpus Analysis. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies Papers from the Annual International Conference "Dialogue*". 2015; Vol. 1, № 14 (21): 683 – 695.
19. Зыкова И.В., Бубнова И.А., Красных В.В., Уфимцева Н.В. *(Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем*. Москва: Гнозис, 2017.
20. Ружицкий И.В. «Надрыв» Достоевского: словарное представление. *Гуманитарная парадигма*. 2021; № 3 (18): 6 – 18.
21. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Ляшевская О.Н. *Новый частотный словарь русской лексики (на материалах Национального корпуса русского языка)*. Москва: Азбуковник, 2009. Available at: http://dict.ruslang.ru/freq.php
22. Семенова Н.В. Лингвокультурный потенциал русских лимнонимов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 11: 3398 – 3403.

References

1. Krasnyh V.V. Osnovnye postulaty i nekotorye bazovye ponyatiya lingvokul'turologii. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2011; № 4 (227): 60 – 66.
2. Teremova R.M., Gavrilova V.L., Igoshina O.A. i dr. *Lingvokul'turologiya v teorii i metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2019.
3. Berdichevskij A.L., Giniatullin I.A., Tareva E.G. *Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze*. Moskva: Flinta, 2019.
4. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/
5. Baker P., Hardie A. and McEnery T. *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd. 2006. Available at: https://doi.org/10.4000/lexis.1319
6. McEnery T., Hardie A. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. Available at: https://doi.org/10.1093/llc/fqt010
7. Solnyshkina M.I., Gatiyatullina G.M. Istoriya razvitiya korpusnoj lingvistiki (na primere angloyazychnyh korpusov). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* Filologiya. 2020; № 63: 132 – 160.
8. Chilingaryan K.P. Korpusnaya lingvistika: teoriya vs metodologiya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2021; T. 12, № 1: 196 – 218.
9. Lyashevskaya O.N. *Korpusnye instrumenty v grammaticheskih issledovaniyah russkogo yazyka*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2016.
10. Litvinceva K.V., Lyashevskaya O.N. Primenenie kvantitativnyh korpusnyh metodik dlya vyyavleniya cerkovnoslavyanizmov v sovremennom russkom yazyke. *Vestnik PSTGU*. Filologiya. 2017; № 53: 43 – 55.
11. Shmelev A.D. Esche raz o russkih slovah svoboda i volya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Lingvistika. 2018; T. 22, № 3: 675 – 700.
12. Shmelev A. Russian language-specific words in the light of parallel corpora. *Meaning, Life and Culture: In conversation with Anna Wierzbicka*. Canberra: The Australian National University, ANU Press, 2020: 403 – 419.
13. Masevich A.C., Zaharov V.P. Metody korpusnoj lingvistiki v istoricheskih i kul'turologicheskih issledovaniyah. *Komp'yuternaya lingvistika i vychislitel'nye ontologii*: trudy XIX Mezhdunarodnoj ob`edinennoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij nacional'nyj issledovatel'skij universitet informacionnyh tehnologij, mehaniki i optiki, 2016: 24 – 43.
14. Ol'hovskaya A.I. Korpusnoe prepodavanie russkogo yazyka. *Vestnik TGPU.* 2019; № 2 (199): 98 – 107.
15. Lebedeva M.Yu. Dano mne telo – chto mne delat' s nim? Primenenie korpusnyh tehnologij v lingvodidaktike RKI. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2020; № 6 (283): 4 – 13.
16. Krasnyh V.V. *Slovar' i grammatika lingvokul'tury: osnovy psiholingvokul'turologii.* Moskva: Gnozis, 2016.
17. Kovshova M.L., Gudkov D.B. *Slovar' lingvokul'turologicheskih terminov.* Moskva: Gnozis, 2017.
18. Zalizniak A.A. Russian Language-specific Words as an Object of Contrastive Corpus Analysis. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies Papers from the Annual International Conference "Dialogue*". 2015; Vol. 1, № 14 (21): 683 – 695.
19. Zykova I.V., Bubnova I.A., Krasnyh V.V., Ufimceva N.V. *(Neo)psiholingvistika i (psiho)lingvokul'turologiya: novye nauki o cheloveke govoryaschem*. Moskva: Gnozis, 2017.
20. Ruzhickij I.V. «Nadryv» Dostoevskogo: slovarnoe predstavlenie. *Gumanitarnaya paradigma.* 2021; № 3 (18): 6 – 18.
21. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. Lyashevskaya O.N. *Novyj chastotnyj slovar' russkoj leksiki (na materialah Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka)*. Moskva: Azbukovnik, 2009. Available at: http://dict.ruslang.ru/freq.php
22. Semenova N.V. Lingvokul'turnyj potencial russkih limnonimov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 11: 3398 – 3403.

Статья поступила в редакцию 23.02.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-424-428

Torkashvand Kh., *Cand. of Sciences (Philology), assistant professor, Department of Foreign Languages of the University Gonbad Kavous, Gonbad Kavous (Iran), E-mail: torkashvand@gonbad.ac.ir*
Estiri M., *Cand. of Sciences (Philology), assistant professor, Department of Foreign Languages of the University Gonbad Kavous, Gonbad Kavous (Iran), E-mail:m.estiri@gonbad.ac.ir*

CONSIDERATION OF SOME FEATURES OF THE USE OF SYNTAXIC CONNECTION GOVERNMENT IN THE IRANIAN AUDIENCE. The absence of case system in the Persian language leads to increasing the weight of prepositions. This is usually compensated by the ambiguity of Persian prepositions, which it creates problems in how to master the correct use of the dependent part of the phrase in the sentences. For an Iranian student, structures such as taking care of mother ‘از مادر مراقبت کردن’, knowledge of a music ‘ موسقی سردرآوردن از’, laughing at hardships ‘به مشکلات خندیدن’, and similar phrases are not very familiar, because of the overlap of native language expressions, he cannot make “logical” connections between prepositions äz ‘ از’ and “о” or “в”, also between be ‘به’ and “над”. The articles about govern met in Russian and Persian and examined the main cases of “official conformity and inconsistency” of the government in Persian and Russian languages and discusses the reasons of their occurrence. The relevance of this study is due to the identification of differences in the understanding and use of control by Persian-speaking students. The purpose of the article is to consider the most important specific features of management in the Russian and Persian languages. The tasks are based on the study of the main cases of compliance and inconsistency of management, respectively. The scientific novelty of the work lies in the classification of groups of verbs and corresponding verbal nouns that are subject to consideration and exhibit similar linguistic properties. In the final part, solutions for the interaction of Persian and Russian languages are suggested when teaching Russian as a foreign language. The results can be used in teaching Russian as a foreign language to a Persian audience so that students can master the syntactic relationship of government.

Key words: **case system, government, prepositions, Russian language, Iranian audience, dependent part of a phrase, formal correspondence and non-correspondence.**

Торкашванд Х.*, канд. филол. наук, преп., университет Гонбад-Кавус, г. Гонбад-Кавус, E-mail: khosro@mail.ru*
Эстири М.*, канд. филол. наук, преп., университет Гонбад-Кавус, г. Гонбад-Кавус, E-mail: m.estiri@gonbad.ac.ir*

РАССМОТРЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УПОТРЕБЛЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ УПРАВЛЕНИЯ В ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ

Отсутствие системы падежей в персидском языке ведёт к увеличению весомости предлогов. Это, как правило, компенсируется многозначностью персидских предлогов, что, в свою очередь, создаёт проблемы на пути усвоения управления и правильного употребления зависимой части словосочетания в предложениях. Для иранского учащегося такие конструкции, как заботиться о матери (‘از مادر مراقبت کردن’), разобраться в музыке (‘از موسقی سردرآوردن’), смеяться над трудностями (‘به مشکلات خندیدن’) и подобные выражения не очень привычны, так как вследствие интерференции родного языка в данных словосочетаниях он не может установить «логическую» связь между предлогами äz ‘ از’ и о или в, а также между be ‘به’ и над. В статье затрагивается тема управления в русском и персидском языках, рассматриваются основные случаи «формального соответствия и несоответствия» управления в персидском и русском языках и, по возможности, обсуждаются причины их возникновения. Актуальность настоящего исследования обусловлена выявлением различий в понимании и употреблении управления персоговорящими учащимися. Целью статьи является рассмотрение наиболее важных специфических особенностей управления в русском и персидском языках. Задачи опираются на изучение основных случаев соответствия и несоответствия управления соответственно. Научная новизна работы заключается в классификации групп глаголов и соответствующих отглагольных существительных, подлежащих рассмотрению и проявляющих сходные языковые свойства. В заключительной части предложены решения для снижения отрицательного влияния интерференции персидского языка на русский при обучении РКИ. Результаты могут применяться в преподавании русского языка как иностранного в персидской аудитории при освоении студентами синтаксической связи управления.

Ключевые слова: **система падежей, управление, предлоги, русский язык, иранская аудитория, зависимая часть словосочетания, формальное соответствие и несоответствие.**

Несомненно, процесс обучения в языковой среде в сравнении с внеязыковой осуществляется более быстро и эффективно. Преподавание иностранного языка в языковой и иноязычной среде характеризуется своими особенностями. «Первое, что отличает одну среду обучения от другой, – это разная мотивация учащихся. Те, которые учатся в языковой среде, ориентированы на использование языка в своей будущей деятельности или хотя бы на общение с носителями языка в период пребывания в стране изучаемого языка, и учащиеся, которые на родине не так часто имеют возможность реализовывать свои знания по изучаемому языку. Второе отличие – это то, что в языковой и иноязычной среде присутствует совершенно разное количество и качество обучающих параметров. Третье отличие заключается в том, что в языковой среде основной единицей обучения является дискурс, в то время как в иноязычной среде – учебный текст. Четвертое отличие определяется разным соотношением аспектов языка и видов речевой деятельности при обучении в языковой и неязыковой средах. Пятое отличие – это степень применения родного языка учащимися в процессе обучения» [1, с. 111].

Безусловно, изучение и усвоение русского языка в иноязычной среде сопровождается рядом проблем, самой главной из которых является отрицательное влияние уже усвоенного родного языка учащегося на процесс изучения русского языка как иностранного (которое называется интерференцией). Во многих случаях это отличие касается системы грамматического строя изучаемого (русского) и родного языка учащегося, которая, в свою очередь, оказывает влияние на другие компоненты процесса обучения. В системе грамматического строя русского языка первое место по значимости занимает вопрос управления глаголов, существительных и прилагательных.

«Учащиеся начинают усваивать случаи управления уже в самом начале обучения, когда приступают к изучению системы падежей. Представление системы склонения существительных в РКИ строится, как известно, по семантическому принципу, падежные формы существительных даются для усвоения не изолированно, а в составе словосочетаний. Одним из первых обычно изучается предложный падеж со значением места (в доме, в комнате, на улице) и со значением объекта речи, мысли (говорить о погоде, спросить о работе, думать о доме). Для творительного падежа выделяется вначале орудийное (инструментальное) значение (писать ручкой, есть вилкой) и значение совместности (гулять с братом, разговаривать с другом). Так, параллельно с запоминанием падежных окончаний учащиеся усваивают и словосочетания, являющиеся строительным материалом для предложений» [2, с. 136].

«В практике РКИ используется понятие мотивированного и немотивированного управления. Мотивированное управление, где зависимая словоформа имеет самостоятельное семантическое значение, которое сохраняется при свободном употреблении этих словоформ (в Москве, на севере, о каникулах), усваивается быстрее и легче. При немотивированном управлении зависимая форма имени не имеет семантической самостоятельности, и ее употребление семантически не обусловлено главным словом (радоваться успеху, восхищаться цветами, надеяться на помощь). Усвоение немотивированного управления обычно проходит медленнее и порождает больше ошибок, так как не опирается на семантику и основано на механическом запоминании. При знакомстве с каждым новым глаголом учащийся должен обращать внимание на его управление и запоминать, с какой падежной формой имени существительного данное слово употребляется, а в случае предложного управления – запоминать еще и предлог» [2, с. 136–137].

Понятие управления в русском и персидском языках

Согласно общей классификации, все глаголы как в русском, так и в персидском языке делятся на переходные и непереходные. В персидском языке переходные глаголы – это глаголы, у которых есть прямой объект действия или прямое дополнение (хотя, согласно новому подходу, в персидской грамматике объектом действия являются все виды прямого и косвенного дополнения). Следовательно, категория валентности глагола связана с количеством дополнений (как прямых, так и косвенных), которые может иметь каждый глагол. Здесь под количеством дополнений понимается те, которые являются обязательными, и без них значение глагола не будет полным. Конечно, в русском языке обязательные и факультативные дополнения при рассмотрении синтаксической связи управления делятся на сильные (обязательные) и слабые (необязательные) случаи управления.

«Управление – такой вид подчинительной связи, при которой зависимое слово, определяющее главное (стержневое), употребляется в форме косвенного падежа без предлога или с предлогом. Различается сильное и слабое управление. Наряду с беспредложным широко распространено в современном русском языке предложное управление. Словосочетания с предлогами (глагольные, субстантивные, адъективные) занимают большое место в системе словосочетаний современного русского языка: бороться за мир, борьба за мир, любовь к родине, путь в столицу, строгий к ученикам, ласковый с родителями, необходимый для здоровья и мн. др. Характерно при этом, что предложные сочетания имени прилагательного с зависимым существительным или местоимением как по разнообразию структурных типов, так и по употребительности в современном русском языке значительно превосходят беспредложные» [3, с. 9].

Согласно «Большому толковому словарю русского языка», «управление – это синтаксическое подчинение одного слова другому, состоящее в том, что одно слово требует после себя дополнения в определенном падеже» [4, с. 1393].

Управление – это «выбор падежной формы подчиненного слова, определяемого не данной грамматической формой подчиняющего слова (не данной его словоформой), а его свойствами как лексемы» [5, с. 486].

В персидском языке »приглагольные дополнения (дополнения, зависящие от глагола) являются обязательными или необязательными: обязательные и необязательные дополнения касаются категории валентности глаголов, однако они различны тем, что при удалении обязательных дополнений предложение становится неграмматическим, а при удалении необязательных дополнений предложение по смыслу не является неполным» [7, с. 288].

Само собой разумеется, что изучение и усвоение авалентных и одновалентных глаголов для студентов намного проще, чем усвоение трёх-, четырёх- и пятивалентных глаголов.

Случаи соответствия и несоответствия управления в двух языках

В персидском языке существует немало случаев, в которых целая русская предложно-падежная конструкция эквивалентна сложному персидскому глаголу с исключением русского предлога или простому глаголу в сочетании с соответствующим дополнением:

Кататься на санях	سورتمه سواري كردن
Кататься на велосипеде	دوچرخه سواري كردن
Закрывать дверь на ключ	در را قفل كردن
Запереть сундук на замок	صندوق را قفل زدن
Застегнуть рубашку на пуговицу	دگمه پيراهن را بستن (زدن)
Поехать с поручением	مامور شدن به، حكم مأموريت گرفتن به
Кататься на лыжах	اسكي كردن

Точное соответствие (под точным соответствием понимаются случаи управления, в которых при устном или письменном переводе с персидского на русский язык учащийся или студент, услышав речь или увидев конструкцию, сразу вспоминает соответствующее управление и верно переводит данное словосочетание или предложение на русский язык) управления глаголов, имён существительных и имён прилагательных в персидском и русском языках, в основном можно наблюдать в следующих случаях:

– ряд прилагательных с управлением для кого или с кем:

Я с тобой согласен.
من با تو موافقم

Это вредно (полезно, опасно, безопасно) для здоровья.
اين براى سلامتى مضر (مفيد، خطرناک، بى خطر) است.

– Винительный падеж прямого объекта (что, кого):

Я знаю этого инженера.
من اين مهندس را مى شناسم.

– Дательный падеж при глаголах писать, купить, дарить, показывать и т.п. с управлением что? кому?:

Я написал письмо матери.
من نامه اى به مادر نوشتم.

Он показал мне фотографию.
او عكس را به من نشان داد.

– Локатив или местный падеж (предложный падеж с предлогами в, на):

Моя сестра сейчас живёт в общежитии.
خواهرم اكنون در خوابگاه زندگى مى كند.

– Творительный падеж с предлогом с в значении вместе с кем (совместное осуществление какого-либо действия), а также что с чем (при глаголах пить, есть и т.п.):

Мы с друзьями сделали важное научное открытие.
من و دوستانم به كشف علمى مهمى رسيديم.

Мой друг пьёт чай с лимоном.
دوستم چاى را با ليمو مى خورد.

При этом так как глаголы встречаться, бороться, фотографироваться, переписываться, знакомиться, здороваться, ссориться, прощаться, дружиться, советоваться и т.п. управляют существительным в творительном падеже с предлогом с, (с кем?) (با چه كسي؟), их усвоение не представляет особых трудностей для иранских учащихся, изучающих русский язык.

Употребление в речи и перевод на персидский русских глаголов заниматься, интересоваться, наслаждаться, восхищаться, гордиться, любоваться, увлекаться обычно требует добавления предлогов be ‘به’ и äz ‘از’, что может вызвать проблемы у учащихся при применении данных глаголов:

Чем ты занимаешься?
به چه كاري مشغول هستي؟ (= چكار مي كني؟)

Я интересуюсь музыкой.
من به موسيقي علاقه دارم.

Гости полюбовались нашим городом.
مهمانها از شهر ما خوششان آمد.

Я горжусь тобой.
من به تو افتخار مي كنم.

«В обширной группе глагольных словосочетаний с зависимым творительным падежом, в которых выражаются объектные отношения, прежде всего выделяются сочетания с творительным орудия (instrumentalis): писать карандашом, рисовать красками, чертить тушью, шить иглой, вязать крючком и др. Зависимое существительное в творительном падеже передаёт здесь основное значение творительного объектного значение орудия, предмета, с помощью которого осуществляется действие» [3, с. 18]:

Я написал письмо ручкой.
من نامه را با خودكار نوشتم.

Также необходимо отметить «глагольные словосочетания, в которых стержневой (управляющий) глагол представлен формой страдательного причастия или же формой на -ся. Это сочетания с творительным действующего лица: дерево посажено отцом, книга прочитана братом; человек воспитывается коллективом, памятники старины охраняются государством» [там же].

Данные сочетания обычно переводятся при помощи предлогов tävässot-e ‘توسطِ’, be vasile-ye ‘به وسيلهى’:

Книга прочитана сестрой.
كتاب توسط خواهر خوانده شده است.

Два указанных значения творительного падежа легко усваиваются иранскими учащимися, так как русский творительный падеж у иранских учащихся ассоциируется с персидскими предлогами tävässot-e ‘توسطِ’ и ba ‘با’ (в ответ на вопросы кем? и чем?). Однако бывают случаи, когда значение объекта действия, выражаемое творительным падежом (как с предлогом, так и без него), в персидском языке обозначается винительным падежом, т.е. играет роль прямого дополнения. Например, в сочетаниях махать руками, топать ногами, шевелить губами, качать головой, моргать глазами, дёргать плечом стержневой глагол называет движение и определяет его характер (махать, топать, шевелить, качать, моргать, дёргать), а зависимое существительное в творительном падеже как часть тела человека называет исполнителя этого движения (руками, ногами, губами, головой, глазами, плечом).

Качать головой سر تكان دادن

В словосочетаниях типа руководить коллективом, управлять кораблём, заведовать кафедрой, командовать парадом, распоряжаться хозяйством и т.п. форма имени существительного в творительном падеже обозначает объект, на который распространено действие, названное глаголом (руководить, командовать, заведовать, управлять, распоряжаться). В подобных случаях объект действия в русских сочетаниях соответствует персидскому прямому дополнению, употребляемому в основном при помощи персидского предлога ra ‘را’:

Он махнул рукой и пошёл дальше.
او دستش را تكان داد و به راهش ادامه داد.

Новый тренер отлично управляет командой.
مربى جديد تيم را عالى هدايت مى كند.

Что же касается таких глаголов, как радоваться, удивляться и т.п., то в случае незнания правильного управления данных глаголов учащийся, обобщая эти глаголы на глаголы предыдущей группы, легко будет ошибаться, потому что в персидском переводе в дополнении к данным глаголам присутствует предлог äz ‘از’:

Дочь обрадовалась приезду отца.
دختر از آمدن پدر خوشحال شد.

Мы удивляемся равнодушию окружающих.
.ما از بى تفاوتى اطرافيان در شگفت هستيم

Особую трудность для иранских учащихся представляет усвоение глаголов разочаровываться, разобраться, извериться:

Он изверился в своих родственниках.
او (نسبت) به اقوامش بى اعتماد شد.

Я не разбираюсь в математике.
من از رياضي سر در نمي آورم.

Он разочаровался во мне.
او از من دلسرد شد.

А также глаголы справиться и заботиться:

Он легко справился со всеми трудностями.
او به راحتى از عهده همه سختيها برآمد.

Наш старший брат заботится о наших родителях.
برادر بزرگتر ما از والدينمان مواظبت مي كند.

«С точки зрения овладения нормами русского языка большого внимания заслуживают широко употребительные глагольные сочетания, в которых форма зависимого родительного падежа указывает на то, что действие распространяется не на весь предмет, а лишь на его часть (так называемый родительный частичного, неполного охвата предмета): купил молока, яиц, колбасы, принёс воды, соли, квасу и т.п.» [3, с. 15]. Для словосочетаний такого типа характерна возможность употребления зависимого существительного как в форме родительного, так и в форме винительного падежа. Однако выбор падежа связан с

различиями в значении сочетания. Родительный падеж указывает на неопределённое количество предмета, на частичность или неполноту его, в винительном падеже такого указания нет. Поэтому говорят: принеси молока, квасу, колбасы и т.д. в тех случаях, когда не имеет значения, сколько нужно принести просимого, какую часть. Напротив, когда говорят: принеси молоко, квас, колбасу и т.д., имеют в виду, что собеседнику известно, сколько нужно принести просимого или нужно принести не часть просимого, а всё. При употреблении родительного падежа говорящий может уточнить количество предмета, добавляя слова «много», «немного», «стакан», «бутылку» и т.п., что невозможно при употреблении винительного падежа. «При употреблении винительного падежа возможно введение слова «весь» («всё», «всю») в тех случаях, когда имеется в виду полный охват предмета. Ср.: принеси молока – принеси стакан, бутылку молока и принеси из холодильника молоко – принеси из холодильника всё молоко» [3, с. 15–16].

Особую трудность для студентов-персов представляет глагол указать (что и на что). Указать что – это соответствует персидскому глаголу zekr kärdän (nam bordän) ‘ذکر کردن (نام بردن)’ , а указать на что – глаголу eshare kärdän‘اشاره کردن’:

Укажите основную причину исчезновение некоторых видов животных.

علت اصلی انقراض برخی از گونه های جانوران را ذکر کنید (=نام ببرید).

Он указал на некоторые особенности процесса воспитания.

او به برخی از ویژگی های فرآیند تربیتی اشاره کرد.

Употребление предлогов подобно, согласно, вопреки, благодаря с существительными в дательном падеже вызывает трудности у студентов, так как существительные, следующие за персидскими эквивалентами данных предлогов, определяются как подчиненные слова, связывающиеся с подчиняющими словами при помощи изафетного кясре. В персидском языке данные словосочетания называются изафетными словосочетаниями:

Вопреки усилиям, ей не удалось поступить в университет.

وی علی رغم تلاشهایش نتوانست وارد دانشگاه شود.

Другое широко распространенное уязвимое место студентов при употреблении предложно-падежных форм существительных связано с глаголами базироваться на чём и опираться на что (базироваться на фактах, но опираться на факты). Нередко наблюдается, что иранские студенты допускают ошибки и путают управление данных глаголов. Это связано с тем, что данные глаголы в персидском языке входят в синонимический ряд mottäki budän be ‘... متکی بودن به’, bär mäbnaye…budän ‘بر مبنای...بودن’ и т.п., дополнения которых употребляются в одном и том же падеже.

Подобно данным глаголам существуют ещё и другие пары глаголов, затрудняющих иранских (а иногда и русских) учащихся при употреблении их в речи и в письме, в число которых входят следующие:

Верить кому-, чему-либо (в значении доверять кому-, чему-либо) и верить в кого-, что-либо (в значении быть убежденным в чем-либо).

Руководствоваться чем-либо, но следовать чему-либо.

Заведующий чем (не чего!), управляющий чем (не чего!), свойственный кому (не для кого!), характерный для кого (не кому!) [6].

Другой вопрос – это перевод персидских наречий, имеющих в своём составе предлог ба ‘با’. Большинство русских наречий, оканчивающихся на о, переводится на персидский язык при помощи предлога ба ‘با’,, который вместе с именем существительным в ответ на вопросы как?, каким образом? означает способ протекания действия или состояния:

Внимательно	با دقت
Осторожно	با احتیاط
Сердито	با عصبانیت
Торжественно	با ابهت، با شکوه

При переводе данных наречий с персидского на русский учащийся сначала путает их с таким русским наречием, как *с трудом* и переводит данные наречия по аналогии с ним. Другим средством перевода некоторых из данных наречий в персидском языке является суффикс -âne ‘انه’,:

Упорно	سرسختانه (با سرسختی)
Храбро	شجاعانه
Нетерпеливо	بی‌صبرانه

«Еще одна проблема, затрудняющая учащихся при усвоении и употреблении управления – это разность управления у однокоренных слов, принадлежащих к разным частям речи. Многие слова, даже словообразовательно связанные друг с другом, но относящиеся к разным частям речи, могут иметь различное управление» [3, с. 34].

Обычно это различие в управлении наблюдается у глаголов и образованных от них отглагольных существительных. В табл. 1 показаны наиболее важные случаи различия в управлении глаголов и связанных с ними существительных:

Таблица 1

Часть речи	Пара или группа однокоренных слов	Управление	Примеры
Глагол	враждовать	с кем	Я не буду враждовать с тобой. من بدنبال دشمنی با شما نخواهم بود
Имя сущ.	вражда	к кому	Она испытывала к ним жгучую вражду. او با آنها دشمنی شدیدی داشت.
Глагол	доверять	кому-чему	Мы тебе не доверяем. ما به تو اعتماد نداریم.
Имя сущ.	доверие	к кому-чему	Самопознание укрепляет доверие к себе. خودشناسی اعتماد به نفس را تقویت می کند.
Глагол	изучать	что	Студенты изучают русский язык. دانشجویان زبان روسی را یاد می گیرند.
Имя сущ.	изучение	чего	Изучение грамматики не должно состоять только из теории. یادگیری دستور فقط نباید مختص به تئوری باشد.
Глагол	интересовать-ся	чем	Я интересуюсь музыкой. من به موسیقی علاقه دارم.
Имя сущ.	интерес	к чему	Она потеряла интерес к музыке. او علاقه اش را به موسیقی از دست داد.
Глагол	ненавидеть	кого-что	Они ненавидят врага. آنها از دشمن بیزارند.
Имя сущ.	ненависть	к кому-чему	Ненависть к чтению возникает постепенно. تنفر از خواندن به تدریج عادت می شود.
Глагол	любить	кого-что	Мы любим свой язык и свою родину. ما زبان و وطنمان را دوست داریم.
Имя сущ.	любовь	к кому-чему	Любовь к родине – это очень сильное чувство. عشق به وطن، احساسی بسیار قوی است.
Глагол	огорчить	кого	Этим он очень огорчил своих друзей. او با این کار، دوستانش را خیلی ناراحت کرد.
Имя сущ.	(причинить) огорчение	кому	Завистливый человек причиняет огорчение самому себе. آدم حسود برای خودش ایجاد ناراحتی می کند.
Глагол	победить	кого	Мы победили врага. ما بر دشمن پیروز شدیم.
Имя сущ.	победа	над кем	Первая победа – это победа над самим собой. اولین پیروزی، پیروزی بر نفس خود است
Глагол	симпатизировать	кому	Симпатизировать новому знакомому همدردی با یک آشنای جدید
Имя сущ.	симпатия	к кому	В нём воспитана симпатия к бедным. همدردی با فقرا در وی پرورش یافته است.
Глагол	сочувствовать	кому	Мы сочувствуем вам в вашем горе. در غم شما با شما همدردی می کنیم.
Имя сущ.	сочувствие	к кому	Сочувствие к другим людям – это знак мудрости. همدردی با دیگران، نشانه خردمندی است.
Глагол	страшиться	кого-чего	Страшиться болезни не стоит. نباید از بیماری ترسید.
Имя сущ.	страх	перед кем-чем	Страх перед будущим базируется на прошлом. ترس از آینده، ریشه در گذشته دارد.
Глагол	судить	кого	Судить других – это плохая привычка. قضاوت کردن دیگران، عادت بدی است.
Имя сущ.	суд	над кем	Сегодня состоялся суд над обвиняемым. امروز دادگاه متهم برگزار شد.
Глагол	уважать	кого	Она уважает своих родителей. او به والدینش احترام می گذارد.
Имя сущ.	уважение	к кому	Уважение к родителям залог успеха и долголетия. احترام به والدین، رمز موفقیت و طول عمر است.
Глагол	упрекать	кого	Не нужно упрекать детей за отсутствие благодарности. کودکان را نباید بخاطر عدم قدردانی سرزنش کرد.
Имя сущ.	упрёк	кому	Он сказал это в упрёк своим детям. او این موضوع را در (مقام) سرزنش از فرزندانش گفت.
Глагол	хвалить	кого	Мы всегда хвалим вас и ваших коллег. ما همیشه شما و همکارانتان را می ستاییم.
Имя сущ.	хвала	кому	Хвала Господу – это высшая форма веры. ستایش خداوند بالاترین شکل ایمان است.

Иногда управление слова конкретной части речи (глагол, имя существительное, имя прилагательное) не совпадает с управлением его синонима, что затрудняет усвоение обоих для персоговорящих:

Таблица 2

Часть речи	Слово и его управление	Синонимичное слово и его управление
Глагол	беспокоиться о ком – о чём беспокоится о детях نگران فرزندان بودن	тревожиться за кого – за что тревожиться за здоровье ребёнка نگران سلامتی فرزند بودن
Имя сущ.	вера во что вера в свои силы ایمان به نیروی خود	уверенность в чём уверенность в своих силах اطمینان به نیروی خود
Глагол	включиться во что включиться в разговор پیوستن به گفتگو	подключиться, присоединиться к чему подключиться (присоединиться) к разговору ملحق شدن به گفتگو
Имя прил.	идентичный чему برابر با چیزی	сходный с чем مشابه با چیزی
Глагол (в идиоматическом употреблении)	не отрывать глаз от кого не отрывать глаз от собеседника چشم از مخاطب برنداشتن	не сводить глаз с кого не сводить глаз с собеседника چشم از مخاطب برنداشتن
Глагол	опираться на что опираться на факты تکیه بر حقایق داشتن	базироваться, основываться на чём базироваться (основываться) на фактах بر پایه (بر اساس) واقعیت بودن
Глагол	оплатить что оплатить стоимость услуг بهای خدمات را پرداختن	заплатить за что заплатить за квартиру بهای آپارتمان را دادن
Глагол	освободить от чего освободить от должности از سمت برداشتن	снять с чего снять с должности از سمت عزل کردن
Глагол	осудить на что осудить на вечную каторгу به حبس ابد با اعمال شاقه محکوم کردن	присудить к чему присудить к вечной каторге به حبس ابد با اعمال شاقه محکوم کردن
Глагол	осудить за что осудить за низкие поступки برای اعمال زشت مورد نکوهش قرار دادن	упрекать в чём упрекать в небрежности متهم به سهل انگاری کردن
Имя сущ.	отзыв о чём отзыв о статье اظهار نظر درباره مقاله	рецензия на что рецензия на статью بررسی تحلیلی (داوری) مقاله
Имя сущ.	превосходство над чем превосходство над соперником برتری بر حریف	преимущество перед чем преимущество перед соперником برتری نسبت به حریف
Глагол	различать что и что различать хорошее и плохое تشخیص خوب و بد	отличать что от чего отличать хорошее от плохого تشخیص خوب از بد
Имя прил.	свойственный чему черты, свойственные современному обществу ویژگی های جامعه مدرن	характерный для чего черты, характерные для современного общества ویژگی های جامعه مدرن
Глагол	сказать, попросить о чём сказать о погоде درباره (از) آب و هوا گفتن попросить о помощи درخواست کمک کردن	намекнуть на что намекнуть на допущенную ошибку به اشتباه رخ داده اشاره کردن
Глагол	сообщить кому сообщить друзьям به دوستان اطلاع دادن	информировать, осведомить, поставить в известность кого информировать, осведомить, поставить в известность друзей دوستان را مطلع کردن (به اطلاع دوستان رساندن)
Глагол	уделять внимание чему уделять внимание вопросам прав человека به مسائل حقوق بشر توجه کردن	обращать внимание на что обращать внимание на недостатки به نواقص توجه کردن

Как видно из табл. 2, хотя русские слова и словосочетания, а также их синонимы обладают разными управлениями, однако их персидские эквиваленты выражаются одними и теми же словосочетаниями и в большинстве случаев в них наблюдаются одинаковые предлоги с одинаковыми или близкими значениями.

Персидский язык вследствие своего грамматического строя не имеет системы падежных окончаний, в нём значения падежей в основном передаются предлогами и порядком слов. Именно это способствует тому, чтобы какой-либо предлог для иранского учащегося ассоциировался с каким-то конкретным русским предлогом, что считается началом возникновения ошибок в речи. Например, русский предлог с у многих иранских учащихся ассоциируется с персидским ba 'با', русские предлоги о и в напоминают персидские предлоги därbare 'درباره' и där 'در' соответственно. Поэтому до тех пор, пока иранский учащийся не "освобождает" свою память от ассоциаций подобного рода и таких "ложных соответствий", он не сможет всесторонне и полно владеть системой русского управления.

Управление в русском языке – один из стержневых вопросов при изучении русской грамматики. Усвоение управления, во-первых, требует всестороннего овладения падежными окончаниями и системой склонения существительных и прилагательных (чего в персидского языке не существует) и, во-вторых, систематически складывающихся у учащихся знаний и навыков употребления зависимых компонентов в правильной грамматической форме. При этом необходимо, чтобы персоговорящий учащийся после предварительного усвоения падежей и овладения системой склонения существительных и прилагательных читал тексты и переводил их не только с русского на персидский, но и наоборот – активно занимался переводом с родного языка на русский язык. До тех пор, пока иранский учащийся не сталкивается с «кучей» словосочетаний и конструкций на своём родном языке и не задумывается над их переводом на русский язык, он не сможет создать себе «похожую» на языковую среду ситуацию и правильно перевести речевые конструкции и обороты родного персидского языка на русский.

Так, авторы настоящей статьи являются очевидцами того, что студенты, которые за время учёбы хорошо тренировались и занимались переводом текстов с персидского на русский, смогли не только быстрее и свободнее овладеть разговором на русском языке, но и повысили свой профессиональный уровень в сфере письменного перевода с родного языка на русский.

Библиографический список

1. Голестан П. О необходимости применения родного языка в процессе обучения русскому языку как иностранному в иранской аудитории. *Молодой ученый*. 2016; № 17 (121): 111–114.
2. *Книга о грамматике*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2018.
3. Прокопович Н.Н., Дерибас Л.А., Прокопович Е.Н. *Именное и глагольное управление в современном русском языке*. Москва: Русский язык, 1981.
4. Кузнецов А.С. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург, 2000.
5. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: 1969.
6. Розенталь Д.Э. *Управление в русском языке*. Москва: АСТ, 1997.
7. معاصر: پژوهشی براساس دستور وابستگی» دو ماهنامه جستارهای زبانی. د6، ش6. زمستان. صص 281-297.

References

1. Golestan P. O neobhodimosti primeneniya rodnogo yazyka v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v iranskoj auditorii. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 17 (121): 111-114.
2. *Kniga o grammatike*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2018.

3. Prokopovich N.N., Deribas L.A., Prokopovich E.N. *Imennoe i glagol'noe upravlenie v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Russkij yazyk, 1981.
4. Kuznecov A.S. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: 1969.
6. Rozental' D.`E. *Upravlenie v russkom yazyke*. Moskva: AST, 1997.
7. معاصر: پژوهشی براساس دستور وابستگی» دو ماهنامه جستارهای زبانی. د6، ش6. زمستان. صص 281-297.

Статья поступила в редакцию 23.02.22

УДК 81.13 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-428-430

Fotieva I.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru*

FAKE NEWS IN MODERN RUSSIAN MEDIA SPACE: GOALS OF CREATION, FUNCTIONS, MECHANISMS OF TRANSLATION. The article analyzes the phenomenon of "fake" news, which has become an integral part of the media space today. Various approaches to the definition of this phenomenon are considered; an empirical study is being conducted, the purpose of which is to study the types and functions of creating fakes, identifying the main mechanisms for their distribution; elucidation of the factors influencing the broadcast of fakes. The analysis of the processes of borrowing and converting confirmed fakes published on the platform of the satirical news agency "Panorama" into online media is carried out. Structural-functional analysis, qualitative content analysis, elements of linguo-stylistic analysis are used as methods. Based on the study, conclusions are drawn that the main goals of the spread of fake news are to stimulate interest and increase audience coverage; ideological and political goals aimed at discrediting individual politicians, political associations or the government as a whole. At the same time, many publications do not set any special goals. The reprinting of satirical news as fake is due to journalistic negligence and unprofessionalism, as well as the often deliberate lack of verification in the "yellow" publications, the editors of which do not set the truthful information of the audience as the main task.

Key words: **"fakes", fake news, journalistic credibility, professional responsibility of journalist, media space.**

И.В. Фотиева*, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru*

FAKE NEWS В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: ЦЕЛИ СОЗДАНИЯ, ФУНКЦИИ, МЕХАНИЗМЫ ТРАНСЛЯЦИИ

В статье анализируется феномен «фейковых» новостей (fake news), ставших сегодня неотъемлемой частью медиапространства. Рассматриваются различные подходы к определению данного явления; проводится эмпирическое исследование, цель которого заключается в изучении типов и функций создания фейков, выявлении основных механизмов их распространения; выяснении факторов, влияющих на трансляцию фейков. Проводится анализ процессов заимствования и преобразования подтвержденных фейков, опубликованных на платформе сатирического информационного агентства «Панорама» в онлайн-СМИ. В качестве методов используются структурно-функциональный анализ, качественный контент-анализ, элементы лингвостилистического анализа. На основании проведенного исследования делаются выводы о том, что основными целями распространения фейковых новостей являются стимулирование интереса и увеличения охвата аудитории; идеологические и политические цели, направленные на дискредитацию отдельных политиков, политических объединений или власти в целом. В то же время многие издания не ставят никаких специальных целей. Перепечатка сатирических новостей в качестве фейковых обусловлена журналистской небрежностью и непрофессионализмом, а также нередко сознательным отсутствием проверки в «желтых» изданиях, редакция которых не ставит в качестве главной задачи правдивое информирование аудитории.

Ключевые слова: «**фейки», fake news, журналистская достоверность, профессиональная ответственность журналиста, медиапространство.**

В условиях все большей цифровизации современной жизни, где новые медиа стали главным источником информации, аудитории становится все сложнее оценить ее достоверность, определить, где истина, а где – ложь. В результате в информационное пространство уже прочно вошли так называемые «фейки» (fake news). Их распространение приобрело массовый характер – как через рядовых пользователей социальных сетей, так и через редакции авторитетных средств массовой информации.

Термин «fake news» является относительно молодым для теории журналистики и в самом общем смысле обозначает недостоверную информацию в СМИ. Некоторые исследователи даже говорят о невозможности существования самого явления: так, Брайан Тарран утверждает, что поддельных новостей не существует: «Если это подделка, это не может быть новостью, потому что новости – о том, что на самом деле произошло» [цит. по: 1, с. 47]. Хотя очевидно, что этот логический прием, к сожалению, никак не отменяет наличия самого явления. Мнения относительно новизны фейковых новостей расходятся. Часть исследователей считает, что данное явление – давно существующее и хорошо известное, так как практики дезинформирования в печатной прессе существуют с начала ее создания. Другие авторы, напротив, полагают, что именно онлайн-платформы усиливают распространение фейковой информации и повышают его динамику; соответственно – ставят новые задачи и создают актуальные проблемы, которые необходимо решать.

В июне 2018 года Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию информационного сообщества, СМИ и массовых коммуникаций провела круглый стол «Распространение фейковой информации в сети Интернет», в ходе которого было внесено предложение: под жаргонным термином «фейкньюз» понимать информационную мистификацию или намеренное распространение дезинформации в социальных медиа и традиционных СМИ с целью введения в заблуждение для получения финансовой или политической выгоды. В современной теории журналистики фейк определяется как «журналистское сообщение, опубликованное в СМИ, содержащее недостоверную и непроверенную информацию, не соответствующую реальным фактам и эмпирической действительности» [2, с. 9]. Особенность фейковых новостей заключается в том, что их форма и содержание зачастую копируют формат ведущих средств массовой информации, в итоге, как отмечает А. Жолдасбаева, «опытные ИТ-руководители и руководители тратят от 30% до 80–95% своего времени на работу с поддельными новостями» [3, с. 117]. А по причине того, что они распространяются по тем же каналам, что и контент ведущих СМИ, феномен fake news предоставляет возможность изучения как стратегий и форматов существования фейка, так и особенности композиции медиа-форматов, состояние информационной среды в цифровую эпоху.

Нами было проведено исследование, цель которого заключалась в изучении типов, функций и целей создания фейков в современном российском медиапространстве. Для осуществления этого были поставлены следующие задачи: выявление основных механизмов распространения фейковых новостей; выяснение факторов, влияющих на трансляцию фейков; анализ процессов заимствования и преобразования подтвержденных фейков в крупных онлайн-СМИ. В качестве методов использовались структурно-функциональный анализ, качественный контент-анализ, элементы лингвостилистического анализа. Новизна исследования заключается в выявлении основных факторов, детерминирующих создание и трансляцию фейковых новостей; практическая значимость состоит прежде всего в том, что на основании выводов работы можно детализировать некоторые критерии-маркеры фейков.

Объектами исследования были фейковые новости, опубликованные на сайтах популярных СМИ. Фактической основой послужили топ-10 «новостей», опубликованных на платформе сатирического информационного агентства «Панорама» и процитированных 785 различными СМИ и другими интернет-ресурсами. В качестве анализируемых СМИ, заимствующих материалы с «Панорамы», были взяты издания, занимающие первые места в «Топе самых цитируемых информационных агентств – 2022» по версии портала «Медиалогия». Период исследования: 01.11 – 31.12.2021 г. включительно.

Приведем несколько примеров анализа.

1. Исходный материал с сайта «Панорамы»: «Чубайс предложил ограничить бесплатное школьное образование тремя классами» [4]. Заимствованные публикации: «Новость» была заимствована многими интернет-ресурсами, в том числе «Московским комсомольцем» [5]., где получила заголовок «Чубайс предложил ввести бесплатное образование только до третьего класса». Механизм распространения: «Московский комсомолец» в своей публикации использовал материалы ИА «Ореанда-новости», а данный портал, в свою очередь, заимствовал этот материал с сайта ИА «Панорама». Трансформация текста: в «МК» лексика стала заметно более сниженной: предложение «Выступая в Екатеринбурге на конференции «Россия-2050», Чубайс отметил, что сейчас в стране молодёжь имеет слишком много «развращающих» возможностей учиться бесплатно», написано в официально-деловом стиле вперемешку с публицистической лексикой (за исключением «цитаты» Чубайса, имеющей яркую разговорную окраску). Сме-

щается акцент со «слишком много возможностей учиться бесплатно» на «нынешняя молодежь слишком развращена». Интересна в целом разница в стилях речи оригинальной публикации и перепечатке: в «Панораме» стиль речи нарочито нейтральный, вероятно, для достижения комического эффекта контрастирующий со стилем «цитаты» Чубайса. В «МК» же материал очень короткий и явно осуждающий Чубайса. Обилие кавычек, акцентирующих фразы, наиболее возмутившие Артема Кожедубова (автора материала), впрочем, свойственны и оригинальному тексту. Изменена сама цитата речи политика: для цитирования были выбраны наиболее резкие его высказывания, так, чтобы в отрыве от контекста они выглядели более достоверно. Причины трансляции фейкового материала: «новость» касается остроактуальной темы, связанной с недовольством реформами образования. Фактическая основа: конференция с подобным названием никогда не проводилась ни в Екатеринбурге, ни вообще в России. Цели создания: если целью оригинального материала стала пародия на Чубайса, его мнения и высказывания, то главные цели «новости» «МК» – стимулирование интереса к автору или платформе и увеличение охвата аудитории. Можно предположить, что сугубо журналистской целью было привлечение внимания к действительно существующей социальной проблеме. Иными словами, «МК» пытался создать сенсацию, которая слегка «всколыхнула бы общественность» – в материале отчетливо прослеживаются мысли: «опять Чубайс предложил глупость», «произвол чиновников», «чиновникам опять не хватает денег» и пр.

2. Исходный материал с сайта «Панорамы»: «ЕС потребовал добавить в мультфильм «Маша и медведь» ЛГБТ-персонажей» [6]. Заимствованная публикация: декан факультета мировой политики МГУ кандидат исторических наук Андрей Сидоров в ток-шоу «Вечер с Владимиром Соловьевым» на телеканале «Россия 1» процитировал фейк с сайта «Панорама». В эфире «Вечер с Владимиром Соловьевым» (эфир от 30.06.2019) Андрей Сидоров сообщил, что Европарламент «принял требование» к производителю российского мультфильма «Маша и Медведь», «чтобы туда ввели представителей неординарной сексуальной ориентации – геев, лесбиянок, трансгендеров». Механизм распространения: прочтя новость с сайта «Панорама», Сидоров не проверил информацию и ее источник, впоследствии распространив ее посредством передачи «Вечер с Владимиром Соловьевым». Трансформация текста: стиль речи публикации «Панорамы» – публицистический, не слишком эмоциональный; в передаче стиль речи материала преимущественно разговорный с использованием просторечий и жаргонных, сленговых выражений: «выбивают с рынка», «А в Библию они не требуют от папы римского, чтобы ввели добавления и сказали, кто из апостолов должен быть трансгендером, гомосексуалистом, лесбиянкой. Причины трансляции фейкового материала: «новость» касается остроактуальной темы, дискуссий между сторонниками крайних либертарианских и традиционных ценностей. Фактическая основа: в Совете Европы нет директоров по разнообразию. Имя «Шарль Латен» образовано от слова «шарлатан». Цели создания: как и в предыдущем примере, это стимулирование интереса к автору или платформе и увеличение охвата аудитории; привлечение внимания к действительно существующей социальной проблеме.

3. Исходный материал с сайта «Панорамы»: «Тверская епархия РПЦ по ошибке позвала на корпоратив группу «Ансамбль Христа Спасителя и Мать Сыра Земля»» [7]. Заимствованная публикация: «новость» была заимствована многими интернет-ресурсами, в том числе известным новостным порталом News.ru, где была воспроизведена под названием «Треш-метал группа выступила на корпоративе РПЦ» [8]. Механизм распространения: в новости говорилось, что треш-метал группа, творения которой числятся в списке экстремистских материалов, с успехом сыграла на мероприятии песни «Православным бог не указ», «Путин – это Христос» и другие. Подвох почему-то заметил только телеканал «Россия 24», при этом выпустив опровержение с утверждениями, что «Панорама» является «проплаченным Госдепом СМИ, совершающим диверсию против РПЦ». Таким образом, большинство СМИ перепечатало материал практически без изменений, но журналисты «России 24» посчитали, что «Панорама» таким образом провела «информационную диверсию, цель которой – опорочить РПЦ». Трансформация текста: язык и стиль публикации остались неизменными, издание перепечатало новость в тех же выражениях. Единственным изменением, внесенным «News.ru», стало добавление последнего абзаца, где портал порекомендовал музыкальные группы «Нейромонах Феофан» и «Батюшка» для следующего мероприятия, что может свидетельствовать о том, что представители издания не были уверены в достоверности новости на момент публикации. Фактическая основа: издание «Ридус», обратившееся за комментарием в тверскую епархию РПЦ, выпустило опровержение. Официальные представители духовенства подтвердили, что новость про корпоратив – «грубый фейк», не соответствующий церковным реалиям хотя бы из-за слова «корпоратив». Они добавили, что «никто, кроме нашего отдела, не мог дать изданиям комментарий о какой-либо технической накладке». Цели создания: несмотря на то, что «Россия 24» восприняла материал резко негативно и усмотрела в сатире экстремизм, попытку дискредитации церкви и дискриминации по религиозному признаку, мы можем утверждать, что, как и большинство изданий, News.ru перепечатало данный материал случайно, из-за фактической ошибки. Спешка и погоня за просмотрами стали причинами того, что журналисты не провели фактчекинг. Кроме этого, очевидной целью послужило желание привлечь внимание к автору или платформе; материал был создан с целью стимулирования интереса и увеличения охвата аудитории и развлечения.

Мы не будем множить примеры, а перейдем к выводам. Обобщая результаты проведенного анализа, можно резюмировать их следующим образом. Основные цели распространения сатирических новостей в качестве фейковых – стимулирование интереса и увеличение охвата аудитории с помощью искусственно созданных сенсаций, привлечение внимания к автору или платформе. Помимо этого, в качестве целей часто присутствуют идеологические и политические, направленные на дискредитацию отдельных политиков, политических объединений или власти в целом; а также представителей иных национальностей. При этом некоторые издания меняют смысл фейков, если они не вполне соответствуют целям журналистов; фальсифицируют свои источники. В то же время многие издания не ставят никаких специальных целей. Перепечатка сатирических новостей в качестве фейковых обусловлена журналистской небрежностью и непрофессионализмом, а также нередко сознательным отсутствие проверки в «желтых» изданиях, редакция которых не ставит в качестве главной цели правдивое информирование аудитории. При этом фейки изобилуют различными средствами эмоциональной выразительности: тропами и стилистическими фигурами, что может служить одним из признаков, указывающих на необходимость проверки информации.

При этом следует обратить внимание на важный момент. Как справедливо отмечают И.Б. Архангельская и А.С. Архангельская, с одной стороны, следует отличать фейки, созданные именно для получения каких-либо выгод, от тех, которые имеют открыто сатирический или развлекательный характер. Но, с другой стороны, даже в последнем случае они могут нанести вред, искажая картину мира в сознании реципиентов, если их публикация не сопровождается прямым указанием на их недостоверность [9], а также увеличивая социальную напряженность.

Библиографический список

1. Распопова С.С. Фейковые новости: Природа происхождения. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2017; № 11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/feykovye-novosti-priroda-proishozhdeniya
2. Тилекматова А.Т. Особенности политической культуры американского общества. *Наука и новые технологии*. 2014; № 1. Available at: http://www.science-journal.kg/media/Papers/nntiik/2014/1/nntiik-2014-N1-186-188.pdf.pdf
3. Жолдасбаева А. Фейк новости как информационная атака в современном медиапространстве. *Academy*. 2020; № 3: 117 – 119.
4. Гонтермахер Б. Чубайс предложил ограничить бесплатное школьное образование тремя классами. *Панорама*. 2019. Available at: https://panorama.pub/19561-chubajs-predlozhil-ogranichit.html
5. Кожедубов А. Чубайс предложил ввести бесплатное образование только до третьего класса. *Московский комсомолец*. 2019. Available at: https://www.mk.ru/social/2020/08/13/chubays-predlozhil-vvesti-besplatnoe-obrazovanie-tolko-do-tretego-klassa.html
6. Мицкелюнас А. ЕС потребовал добавить в мультфильм «Маша и медведь» ЛГБТ-персонажей. *Панорама*. 2019. Available at: https://panorama.pub/news/es-potreboval-dobavit-v-multfilm-masha-i-medvedi-lgbt-personazhej
7. Гонтермахер Б. Тверская епархия РПЦ по ошибке позвала на корпоратив группу «Ансамбль Христа Спасителя и Мать Сыра Земля». *Панорама*. 2019. Available at: https://panorama.pub/3581-tverskaya-eparhiya-rpts.html
8. Треш-метал-группа по ошибке выступила на корпоративе РПЦ. *NEWS.RU*. 2019. Available at: https://news.ru/culture/tresh-metal-gruppa-po-oshibke-vystupila-na-korporative-rpc/
9. Архангельская И.Б., Архангельская А.С. Фейк-ньюс в доцифровую и цифровую эпохи. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2020; № 3 (37): 95 – 104.

References

1. Raspopova S.S. Fejkovye novosti: Priroda proishozhdeniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/feykovye-novosti-priroda-proishozhdeniya
2. Tilekmatova A.T. Osobennosti politicheskoj kul'tury amerikanskogo obschestva. *Nauka i novye tehnologii*. 2014; № 1. Available at: http://www.science-journal.kg/media/Papers/nntiik/2014/1/nntiik-2014-N1-186-188.pdf.pdf
3. Zholdasbaeva A. Fejk novosti kak informacionnaya ataka v sovremennom mediaprostranstve. *Academy*. 2020; № 3: 117 – 119.
4. Gontermaher B. Chubajs predlozhil ogranichit' besplatnoe shkol'noe obrazovanie tremya klassami. *Panorama*. 2019. Available at: https://panorama.pub/19561-chubajs-predlozhil-ogranichit.html

5. Kozhedubov A. Chubajs predlozhil vvesti besplatnoe obrazovanie tol'ko do tret'ego klassa. *Moskovskij komsomolec*. 2019. Available at: https://www.mk.ru/social/2020/08/13/chubays-predlozhil-vvesti-besplatnoe-obrazovanie-tolko-do-tretego-klassa.html
6. Mickelyunas A. ES potreboval dobavit' v mul'tfil'm «Masha i medved'» LGBT-personazhej. *Panorama.* 2019. Available at: https://panorama.pub/news/es-potreboval-dobavit-v-multfilm-masha-i-medvedi-lgbt-personazhej
7. Gontermaher B. Tverskaya eparhiya RPC po oshibke pozvala na korporativ gruppu "Ansambl' Hrista Spasitelya i Mat' Syra Zemlya". *Panorama*. 2019. Available at: https://panorama.pub/3581-tverskaya-eparhiya-rpts.html
8. Tresh-metal-gruppa po oshibke vystupila na korporative RPC. *NEWS.RU*. 2019. Available at: https://news.ru/culture/tresh-metal-gruppa-po-oshibke-vystupila-na-korporative-rpc/
9. Arhangel'skaya I.B., Arhangel'skaya A.S. Fejk-n'yus v docifrovuyu i cifrovuyu `epohi. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2020; № 3 (37): 95 – 104.

Статья поступила в редакцию 13.02.22

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-430-433

Davydova E.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: aleliv@rambler.ru*
Klyukina Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
Shipovskaya A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Music and Pedagogical Institute n.a. S.V. Rachmaninov (Tambov, Russia), E-mail: shelska@narod.ru*
Kamneva N.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: ni_kamneva@mail.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "HAPPINESS" IN RUSSIAN PRECEDENT TEXTS OF COMIC GENRES. The concept of happiness is an essential element of any culture. The purpose of the article is to reveal the conceptual characteristics of this mental unit in the Russian-language worldview. Scientific originality of the work lies in the fact that for the first time Russian language precedent texts of comic genres are used for the reconstruction of the above-mentioned concept. The authors focus on the detection of social processes and beliefs in Russian society that serve as a source of conceptual characteristics. In the course of the linguistic research, the authors have found that the concept "happiness" has the extensive representation in the Russian language precedent texts of comic genres. The concept is represented in four main aspects: attempts to define what a state of happiness is, attitudes towards it, how to achieve it, and the gender aspect. Peculiarity of the concept "happiness" is the existence of antonymic characteristics in the structure of the concept. The authors come to the conclusion that the reason for this phenomenon can be explained by the transformation processes, the concept is undergoing, due to large-scale worldview changes taking place in Russian culture.

Key words: **cognition, precedent text, concept, national culture, anecdote.**

Е.И. Давыдова*, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: aleliv@rambler.ru*
Ю.В. Клюкина*, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
А.А. Шиповская*, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: shelska@narod.ru*
Н.А. Камнева, *канд. псих. наук, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: ni_kamneva@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СЧАСТЬЕ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ

Представление о счастье является важным элементом любой культуры. Целью статьи является выявление концептуальных признаков данной ментальной единицы в русскоязычной картине мира. Научная новизна работы определяется тем, что впервые для реконструкции описываемого концепта используются русскоязычные прецедентные тексты юмористических жанров. Особое внимание авторами акцентировано на раскрытии взаимосвязи концептуальных признаков с социальными процессами и верованиями в Российском обществе. Результат исследования – выявленная в ходе проведения лингвистического анализа обширная репрезентация концепта «счастье» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров. Обнаружено, что концепт «счастье» раскрывается в четырех основных аспектах: попытки определить, что такое состояние счастья, отношение к нему, как его достичь и гендерный аспект. Особой чертой концепта «счастье» следует считать существование в структуре концепта антонимичных признаков. Причину данного явления авторы видят в процессах трансформации, которые претерпевает концепт в силу масштабных мировоззренческих перемен, происходящих в российской культуре.

Ключевые слова: **когниция, прецедентный текст, концепт, национальная культура, анекдот.**

На протяжении веков счастье было элементом чаяний простых людей и в то же время предметом размышлений философов и ученых. Наверное, каждый из нас может дать собственное определение счастья, но очень точное, на наш взгляд, определение предложил психолог Татаркевич В.О. По его словам, «это феномен, связанный с миром ценностных отношений и приоритетов, верований и представлений о высшем и желанном» [цит. по: 1, с. 111].

Целью данной статьи является описание признаков, входящих в концепт «счастье». Реализацию данной цели мы планируем осуществить с помощью решения следующих задач:

– на основе вербализации концепта в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров выявить признаки, входящие в структуру таких аспектов, как «составляющее счастья», «пути его достижения», «гендерный аспект», «отношение к счастью»;

– раскрыть культурные и психологические причины формирования признаков у концепта «счастье».

В этом исследовании под концептом вслед за А.П. Бабушкиным мы понимаем «любую дискретную содержательную единицу коллективного сознания, отражающую предмет реального или идеального мира, хранимого в национальной памяти носителей языка в виде познанного субстрата» [2, с. 29].

Всем людям свойственно стремление к счастью, о нем слагают поэмы и стихи, тема счастья поднимается в фольклоре разных народов. На этом основании данный концепт следует считать универсальным. В этой связи особый интерес вызывает национальная специфика концепта «счастье».

Актуальность проводимого исследования определяется необходимостью описания значимого концепта русской языковой картины мира в целях оптимизации межкультурной коммуникации.

Концепт «счастье» не раз становился объектом исследования в лингвистике и лингвокультурологии. При этом материалом исследования являлись пословицы, литературные произведения, лексические и фразеологические единицы, фольклор, а также индивидуальные ассоциации.

Новизна нашего исследования состоит в изучении представления о счастье в рамках когнитивной лингвистики на материале современных русскоязычных шуток, анекдотов, баек и афоризмов.

Теоретическая значимость проводимого исследования обусловлена необходимостью выявления и описания наиболее значимых концептов национальной культуры.

Мы солидарны с теми исследователями, которые утверждают, что наиболее ярко культурный концепт раскрывается в прецедентных текстах юмористических жанров [3].

Как отмечают психологи, осмеяние тревожащих идей является одним из способов психологической саморегуляции [4]. В свою очередь, широкая известность произведений и постоянное пополнение фонда шуток на какую-либо тему подтверждает значимость события, идеи или ценности [3, с. 4–5].

Таким образом, произведения юмористических жанров являются благодатным материалом для выявления культурных представлений о ценностях и убеждениях народа и раскрытия составляющего одного из наиболее значимых концептов культуры.

В ходе исследования репрезентации признаков концепта «счастье» в русскоязычных прецедентных произведениях юмористических жанров было обнаружено множество шуток и анекдотов, в которых раскрывается представление о счастье той или иной социальной группы. Обратимся к примерам.

1. «УРА!!! Каникулы!» – кричали учителя и, сбивая учеников, бежали домой! Родители запускали в небо воздушные шарики, пили шампанское, со слезами обнимаясь, не веря своему счастью!!! [5].

2. Разговор автомобилистов:

– У меня в машине на счастье иконка приделана.

– А у меня такой пупсик на присоске на стекле болтается.

– А у меня на счастье тормоза и подушки безопасности [5].

3. Это нечто невидимое, что витает в воздухе и делает нас счастливыми… – Любовь?

– Нет, это бесплатный Wi-Fi.

4. – Много ли надо человеку для счастья?

– Нет, иногда достаточно выходных [5].

5. Для желающих насолить: знайте, что пожелание «Чтоб ты обоср*лся» для страдающего запором просто счастье! [5].

Как следует из примеров, в формуле счастья присутствует множество переменных: для больного – это здоровье, для человека, проводящего много времени за компьютером, – интернет-подключение, для уставших от работы учителей – заслуженный отпуск, для автомобилистов – безопасность на дороге, для много работающего человека – отдых и т.д.

Если посмотреть чуть глубже, можно заметить, что, несмотря на то, что в цитируемых шутках раскрывается представление о благе разных социальных слоев населения, в каждом из примеров слово «счастье» употребляется в отношении неких базовых потребностей: здоровья и безопасности (в примерах про автомобилистов и пациента), комфорта (в анекдотах про человека, не представляющего жизнь без интернета, и трудоголика), удовольствия (в шутке про учителей и учеников). Именно их следует назвать базовыми признаками концепта «счастье».

С другой стороны, учитывая количество произведений на ту или другую тематику, следует отметить, что существуют некие общепризнанные идеи о том, что в русскоязычной картине мира следует считать счастьем.

Одним из таких представлений является ассоциация счастья с наличием денег.

Чтобы быть счастливым, нужно, чтобы ваш организм вырабатывал специальный гормон – деньги [6].

Как следует из примера, счастье прямо пропорционально финансовому благополучию. Большое количество юмористических произведений, в которых звучит мысль о необходимости денег для счастья, позволяет сделать вывод о существовании признака «зависимость» от наличия денег в структуре исследуемого концепта.

С точки зрения современных психологов, финансовое благополучие играет чрезвычайно важную роль в существующей культуре. Чувство безопасности – элементарная потребность человека. Неудивительно, что когда эта потребность не удовлетворена, человека сопровождает сильный страх и беспокойство. Говорят, что деньги не приносят счастья. Однако реальность показывает, что они способны дать чувство защищенности. Тот, у кого есть деньги, не должен бояться, что ему не на что покупать еду или оплачивать счета. Он может позволить себе удовлетворить свои основные потребности [7].

Одной из наиболее популярных тем о видах счастья следует назвать гедонизм в различных его проявлениях, направленный на получение удовлетворения посредством легкодоступных средств. Например,

– Эй, слышишь, в чужое счастье не лезь!

– Что?

– Говорю, руки от моей шоколадки убрала! [6].

Счастливый брак – это когда вообще бессмысленно заправлять кровать на выходных [8].

В данных примерах репрезентируется такой признак концепта «счастье», как ‘достижение состояния блаженства с помощью простых удовольствий, вроде еды и секса’. Так, в первом произведении один из участников диалога проводит прямую ассоциацию между счастьем и шоколадом и готов защищать источник своей радости от посягательств других людей. Во второй шутке эксплицируется идея качественной интимной близости для счастья супругов через намек на возможность не покидать постель все выходные.

Обоснованием тяги людей к вышеперечисленным радостям являются естественные физиологические процессы. Как известно, головной и спинной мозг вырабатывают эндорфин в ситуациях, когда в тело поступают стимулы, связанные с наслаждением, возбуждением или даже удовлетворением аппетита. При повышении уровня эндорфина он присоединяется к опиоидным рецепторам, создавая прилив радости и мотивации. В некоторых ситуациях это может даже уменьшить чувство боли или усталости. Оказывается, уровень эндорфинов увеличивается, когда мы потребляем триптофан – аминокислоту, содержащуюся в пище (не только в сладостях). Однако для того, чтобы организм доставил его в кровь, ему нужно немного сахара. Вот почему мы испытываем эйфорию после употребления мороженого или плитки шоколада – таким образом, «с помощью сахара», содержащегося в сладостях, мы обеспечиваем организм триптофаном. Самый же сильный выброс эндорфинов происходит во время оргазма: считается, что в этом случае уровень гормона в крови удваивается [9].

Таким образом, аспект «составляющее счастья» представлен признаками, ассоциирующимися с примитивными человеческими потребностями, – ‘удовлетворение физиологических нужд’, ‘безопасность’ и ‘удовольствие’.

Репрезентация гендерного аспекта концепта «счастье» в русскоязычных произведениях юмористических жанров довольно разнообразна и раскрывает стереотипное представление о свойственных мужчинам и женщинам приоритетах, достижение которых является своеобразным мерилом успеха и благополучия.

Для удобства описания данного аспекта мы предлагаем воспользоваться терминами «мужское счастье» и «женское счастье».

Рассмотрим примеры.

Счастье в мужском понятии – это когда ты сидишь на берегу озера с друзьями, а в руках кружка пива и удочка. И все время клюет [8].

Счастье – это когда жена похожа на идеал, дети похожи на тебя, работа похожа на хобби, и при этом теща не похожа на начальника, начальник не похож на идиота, а зарплата не похожа на милостыню [6].

Как следует из примеров, в составляющее аспекта «мужское счастье» входят такие признаки, ‘как прочные социальные контакты с представителями своего пола’, ‘простые удовольствия’, ‘красивая и верная жена’, ‘покой в семье’, ‘работа, приносящая удовольствие’, ‘хорошие отношения с руководством‘, стремление иметь деньги’, ‘дорогая машина’.

Ученые отмечают, что у мужчин счастье очень часто сводится к материальной сфере. Для большинства мужчин счастье имеет особое измерение – они считают себя счастливыми, когда достигают финансовой стабильности, когда быстро и последовательно поднимаются по карьерной лестнице и могут позволить себе покупать дорогие гаджеты и удовлетворять свои материальные потребности, например, купить машину своей мечты. Их чувство счастья неразрывно связано с самооценкой, которая основана на общественном признании и принятии [10].

Особое внимание в русскоязычных прецедентных юмористических текстах фокусируется на восприятии брака. Например:

Чем отличается женское счастье от мужского? Женское счастье после свадьбы начинается, а мужское заканчивается [8].

Основная идея подобного рода шуток заключается в утверждении того, что брак осмысляется мужчинами и женщинами по-разному. С точки зрения мужчин, он имеет негативную оценку и связан с потерей ощущения счастья. Рассмотрим примеры, чтобы разобраться в причинах.

1. Что такое простое мужское счастье? Это когда лежишь на диване, смотришь футбол, потягиваешь пиво – и тут телефонный звонок:

– Ты ребенка из садика забрал? Хлеба купил? В прачечной белье получил?

Да что ты молчишь, Вася?

А ты...

А ты не Вася, а Коля! И на душе праздник [5].

2. Направо пойдешь – счастье найдешь, налево пойдешь – убью!!! Жена [5].

3. Много лет подряд Петров гонялся за своим счастьем. – Теперь счастье гоняется за ним – алименты требует... [5].

Как следует из примеров, состояние душевного комфорта для мужчины нередко связано с отдыхом (лежать на диване, смотреть футбол), удовлетворением влечения к многочисленным представительницам противоположного пола. Согласно цитируемым шуткам, жена является тем, кто нарушает комфортную жизнь мужчины попытками взять под контроль его свободное время, желания и финансы. Так, в первом произведении мужчина испытывает чувство эйфории от того, что женщина ошиблась номером, и не ему придется выполнять бесчисленные домашние дела. Смысл второй шутки заключается в ограничении возможности у женатого мужчины снискать благосклонность женщин по сравнению с холостяками, при этом ограничителем выступают не собственные моральные устои, а жена как карательный орган. В третьем примере демонстрируется опасность брака для мужчины. Соглашаясь вступить в брак, мужчина несет денежные риски раздела имущества и выплаты алиментов после развода.

Подытоживая сделанные наблюдения, можно заключить, что аспект «мужское счастье» представлен такими признаками, как ‘возможность полноценного отдыха’, ‘сексуальная свобода’, ‘отсутствие домашних обязанностей’, ‘контроля со стороны жены’, ‘финансовая безопасность’.

Среди русскоязычных прецедентных произведений юмористических жанров мы встречаем шутки о проявлении детского поведения у мужчин. Например:

Неважно, сколько вашему мужчине лет – 5, 15, 25, 35, 45... Подарите ему радиоуправляемый вертолёт, и он уссыться от счастья [5].

В данном анекдоте репрезентируется признак ‘радость от детских забав’. Так, в нем раскрывается идея о том, что мужчина в любом возрасте остается ребенком, способным получать неимоверное удовольствие от всего, что имеет двигатель, катится, вертится и издает рокочущие звуки.

Рассматривая выделенные признаки, сам собой напрашивается вывод о том, что аспект «мужское счастье» содержит еще один признак – психологический инфантилизм. Он проявляется в вербализации желания приятно проводить время с друзьями, женщинами, играть в игрушки и пить алкоголь. Нежелательным же выступает необходимость выполнения роли взрослого и сопутствующая ей ответственность за семью, выполнение домашних дел.

Согласно русскоязычным прецедентным произведениям юмористических жанров, культурное представление о том, что такое счастье для мужчины, отличается от счастья для женщины.

Довольно многочисленной группой анекдотов о женском счастье являются произведения, постулирующие важность брака и материнства.

Женщина будет по-настоящему счастлива, когда у нее будет два счастья. Одно будет говорить: «Любимая», а второе: «Мама» [5].

Как следует из приводимого примера, аспект «женское счастье» представлен признаком ‘наличие семьи и детей’.

Однако важно отметить, что в шутках и анекдотах на эту тему акценты часто смещаются в другую область. Обратимся к примерам.

– Люся, вот скажи, что тебе нужно для полного счастья?

– Если коротко: заботливый муж, новая машина, изящные и модные шмотки, и чтобы ты, милая моя подруга, была всегда рядом – поболтать о жизни.

– Ну, а ещё?

– Чтобы ты, родная, весила 100 кг, а не 48, и косила на правый глаз [6].

Сделать женщину счастливой очень легко... только дорого [6].

Как можно заметить, во всех примерах красной нитью проходит мысль неразрывности представления о женском счастье и финансовом благополучии, обеспеченном мужчиной.

Считается, что женщины чаще находят счастье в нематериальных сферах. Женщина-жена, женщина-мать, женщина – хранительница домашнего очага до недавнего времени были основными детерминантами ее социальной роли.

Анализ приводимых примеров позволяет выяснить, что гендерный аспект концепта «счастье», содержащий представление о том, что такое счастье для женщин, включает такие признаки, как ‘выйти замуж за богатого и щедрого мужа’, ‘стремление иметь деньги’, ‘возможность получать в подарок дорогие вещи’, ‘быть красивой и победить в конкурентной войне за звание первой красавицы в своем окружении’.

Учитывая тот факт, что прецедентные тексты юмористических жанров в шутливой форме освещают пороки общества, можно заключить, что выделенные признаки не противоречат традиционному стереотипу «женского счастья» с приоритетами брака и материнства, а дополняют его с другой стороны.

Среди факторов, влияющих на формирование данных признаков, следует отметить как культурные, так и психологические.

В прошлом жизнь была более размеренной, люди жили в обществе с прописанными правилами, согласно которым приоритетом женщин было создавать домашнюю атмосферу, готовить и следить за тем, чтобы все домашние дела были сделаны до прихода мужа с работы, воспитывать детей. Женщина работала, но о полной преданности профессиональной деятельности не могло быть и речи. Сегодня же изменения в политической, экономической жизни, высокая конкуренция на рынке труда привели к тому, что ситуация в корне изменилась. Многие женщины нацелены на обретение независимости и успешно делают карьеру.

С другой стороны, некоторая часть женщин не смогла оторваться от сложившихся стереотипов и принять новые вызовы: необходимость постоянно повышать профессиональную компетентность, самообразовываться, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Информационная прозрачность и некоторое проседание моральных норм популяризировало образ содержанки в поисках богатого спонсора.

Причиной упоминаемого в шутках о женском счастье желания женщин снискать как можно больше материальных благ от мужчины, будь то муж или любовник, на психологическом уровне может быть обусловлена стремлением вернуться в детское состояние и обрести «папу», который обеспечит комфорт и безопасность.

Таким образом, репрезентация гендерного аспекта концепта «счастье» позволила обнаружить существование разных признаков в содержании исследуемой ментальной единицы в зависимости от пола обсуждаемого объекта. Общими признаком следует назвать стремление к финансовому благополучию и психологический инфантилизм.

Исследование юмористических произведений о счастье позволило обнаружить наличие двух подходов к теме того, как рождается счастье. В большинстве произведений счастье представлено мечтой, которая случается с человеком. В других же, менее многочисленных, счастье является призом за труды и невозможно без усердной работы. Рассмотрим примеры.

– Счастье – это когда ты проснулся к обеду – а обед готов. Ты пообедал, а тарелки мыть не надо. И на работу ходить необязательно. – Так это тебе в санаторий надо [5].

В примерах подобного типа мы наблюдаем «волшебное» свойство счастья. Это нечто приходящее извне, не зависящее от человека, не требующее личной ответственности и усилий. Как нам кажется, в данном примере высмеивается эмоциональная незрелость, связанная с желанием одного из участников диалога ощутить себя ребенком во взрослом возрасте. Возможно, в основе подобного желания лежит психологическая потребность получить ощущение любви, безопасности и заботы о себе и тем самым повторить переживание беззаботного счастья в детстве. Следовательно, логично сделать вывод о наличии в концепте «счастье» признака ‘счастье дается как безусловный дар и не требует усилий для достижения’.

Наблюдаемый нами психологический инфантилизм не является единственным фактором, влияющим на веру получить счастье просто так, даром. Анализ произведений юмористических жанров позволил выявить огромный пласт анекдотов, в которых раскрываются различные нюансы мифического мышления в отношении счастья. Обратимся к примерам.

Попал плотник в рай. Встречает там Бога, разговорились. Бог говорит: “Как же я тебе завидую…”. Плотник говорит: “Почему?!” – “Потому, что твои табуретки не бегают за тобой и не просят постоянно: дай денег, дай здоровья, дай счастья” [5].

О, щедрая судьба, направь меня, пожалуйста, на путь к счастью моему заветному. Да не средним пальцем, а указательным! [5].

Как следует из приводимых примеров, концепт «счастье» содержит признак ‘попытки гарантировать себе счастье через обращение за помощью к высшим силам – Богу, щедрой Судьбе и т.д.’.

Основополагающим фактором наличия данного признака у концепта «счастье» на современном этапе может являться тот факт, что многие религии и верования, сохранившиеся до настоящего времени, используют собственные мифы, наполненные сверхъестественными элементами, в качестве интерпретации реальности.

В противовес данному признаку в концепте «счастье» существует признак ’награда за труды’. Например:

Чтобы подковы приносили счастье, надо прибить их к копытам и пахать, пахать, пахать…[6].

В приводимом примере отсутствует излишний инфантилизм и вера в высшие силы, способные прийти на помощь и исполнить желание. Вместо этого мы сталкиваемся с уже более взрослой позицией. В цитируемой шутке присутствует осознание того, что талисманы, амулеты и прочие мистические атрибуты, такие как, например, подкова, прибитая над дверью, не способны обеспечить желаемые в жизни изменения, и все зависит от действий самого человека. Счастье в данном контексте связано с удовлетворением результатами своей деятельности.

Исходя из этого, концепт «счастье» содержит два противоположных признака: ‘счастье дается как безусловный дар’ и ‘не требует усилий для достижения и награда за труды’.

Как известно, когнитивной системе свойственно стремление к балансу [11], который на концептуальном уровне проявляется в отсутствии признаков, противоречащих друг другу, в содержании одной ментальной единицы. С другой стороны, концептам свойственно развиваться и трансформироваться [12].

В этой связи логично предположить, что в данном случае мы наблюдаем естественный процесс эволюции концепта, который мог быть вызван изменением мировоззрения в обществе.

Многие иностранцы, приезжающие в Россию, отмечают, что россияне мало улыбаются и задаются вопросом о причинах. Им могут разъяснять про наличие сложной финансовой ситуации и множества проблем в стране. Справедливости ради стоит отметить, что существуют страны, где проблем в разы больше, например, Вьетнам, Пакистан и т.д., но люди при этом в целом демонстрируют большую жизнерадостность и дружелюбие. Культурологи скажут, что дело в культуре, и в данном вопросе на основе анализа русскоязычных анекдотов мы склонны с ними согласиться. Именно в русскоязычных произведениях юмористических жанров мы находим мысль о том, что быть перманентно счастливым ненормально. Например:

Чтобы быть постоянно счастливым, нужно быть постоянно сумасшедшим [6].

Как следует из примера, постоянно находиться в состоянии счастья в представлении россиян означает утратить всякую связь с реальностью.

Исследователи коммуникативного поведения различных наций отмечают, что россияне скупы на улыбки. Человек, который демонстрирует счастье случайным незнакомцам, воспринимается настороженно. Объяснение этому феномену можно найти в культурных нормах, согласно которым представители той или иной нации выражают свои эмоции. Считается, что в русскоязычной культуре для проявления радости должен быть понятный окружающим повод [13].

Таким образом, можно заключить, что концепт «счастье» содержит признак ‘свойственно людям, страдающим слабоумием’.

В анекдотах и шутках на тему счастья отчетливо прослеживается идея о том, что в счастье есть горчинка.

Если ты нашел на счастье подкову, значит, кто-то другой откинул копыта [6].

Счастье – это хорошее здоровье и плохая память [6].

Как следует из примеров, ценой твоего счастья является чье-то несчастье, не делая выводов из прошлого, велик шанс в погоне за счастьем попасть в неприятную историю.

В демонстрируемых произведениях присутствует мысль о хрупкости счастья и намек на сознательный отказ от его поисков. Избыточная тревожность, провоцируемая мыслями о возможной быстротечности, стороннем негативном вмешательстве, высокой ценой, которую придется заплатить за счастье, также заставляет быть постоянно начеку. Данные наблюдения позволяют сделать вывод о наличии признака ‘подвох’ у концепта «счастье».

Интересной особенностью русскоязычных анекдотов на тему счастья является цикл произведений, декларирующих беспомощность и отказ от поисков счастья. Рассмотрим примеры.

Наивным еще хочется счастья. Опытные уже согласны на стабильность [5].

Самый большой источник счастья – это способность к самообману [5].

Как можно заметить, в первой шутке отказ от поисков «счастья» обосновывается жизненным опытом, и само желание стать счастливым принижается с помощью ассоциации с наивностью. Заменой счастья выступает стабильность как единственно возможный компромисс между желанием и суровой реальностью, препятствующей человеку обрести мечту. Во втором примере постулируется идея о том, что счастье есть не что иное, как иллюзия.

Исходя из этого, можно утверждать о наличии признака ‘неверие в возможность обретения счастья’ в структуре описываемого концепта.

Стремление быть лучше (красивее, умнее, богаче), иметь больше ресурсов – вполне понятное человеческое желание. Однако, согласно русскоязычным прецедентным произведениям юмористических жанров, не все члены общества способны порадоваться за своих собратьев. Рассмотрим примеры.

Счастье – это когда тебе так хорошо, что соседу от этого плохо [6].

Не демонстрируйте людям свое счастье – не отравляйте им жизнь! [6].

В данных примерах звучит мысль о том, что благополучие отдельных индивидов способно вызвать у других чувство зависти (соседу от этого плохо; не отравляйте им жизнь!). Как мы видим, во втором примере репрезентируется предписание на запрет проявления радости на публике и желания хвалиться (Не демонстрируйте людям свое счастье), т.к. существует опасность вызвать у людей недобрые чувства (не отравляйте им жизнь).

Хотя обычно зависть воспринимается негативно, для человека она вполне естественна. Исследователи считают, что в некоторой степени это чувство обеспечивает эволюцию всего вида. Желая быть лучше своих конкурентов, люди делают открытия, производят позитивные изменения в жизни. Однако проблема возникает, когда зависть становится разрушительным чувством и провоцирует чувство обиды и ненависти [14].

Таким образом, логично заключить, что в приводимых произведениях вербализуется признак ‘чужое счастье провоцирует зависть’.

Суммируя сделанные в ходе исследования выводы и наблюдения, можно заключить, что «счастье» представляет собой важный культурный концепт.

В ходе исследования были в полной мере решены поставленные задачи и достигнута его цель.

Анализ репрезентации концепта «счастье» в русскоязычных произведениях юмористических жанров показал, что данная ментальная единица обладает обширным набором признаков.

Признаки, которые можно считать ответом на вопрос о том, что такое счастье, включают: здоровье, безопасность, комфорт, наличие денег, достижение состояния блаженства с помощью простых удовольствий (еды и секса).

Недоверие к состоянию счастья эксплицируется наличием у концепта таких признаков, как ‘свойственно людям страдающим слабоумием’, ‘подвох’, ‘счастье провоцирует зависть’, ‘неверие в возможность обретения счастья’.

Аспект «достижение счастья» представлен следующими признаками: ‘счастье от человека не зависит’ и ‘награда за труды’.

Гендерная составляющая концепта содержит признаки, раскрывающие представление о том, что есть счастье для мужчины и женщины. Для мужчины счастье – это прочные социальные контакты с представителями своего пола, простые удовольствия, красивая и верная жена, покой в семье, работа, приносящая удовольствие, хорошие отношения с руководством, достойный доход, дорогая машина, возможность полноценного отдыха, сексуальная свобода, отсутствие домашних обязанностей, контроля со стороны жены, финансовая безопасность, радость от детских забав, психологический инфантилизм; для женщины – наличие семьи и детей, достатка и всего того, что способно сделать женщину красивой, победить в конкурентной войне за звание первой красавицы в своем окружении, стремление к финансовому благополучию, психологический инфантилизм.

Было обнаружено, что концепт «счастье», вербализуемый в русскоязычных прецедентных произведениях юмористических жанров, является эмоционально «заряженной» единицей картины мира. В нем много страхов, тревог и желанности.

Предпосылками формирования концептуальных признаков следует считать как культурные, так и психологические факторы.

К числу психологических относятся детские желания; из-за этого при репрезентации концепта мы часто наблюдаем сказочные сценарии, т.е. счастье выступает в виде любви достойного человека, денег и т.п., которые волшебным образом вдруг случаются с человеком. За этими сценариями кроется стремление к безопасности, комфорту, общественному признанию, которые получают овнешнение в культурно приемлемых и часто одобряемых проявлениях (желание иметь деньги, вкусно кушать и хорошо проводить время с партнером и друзьями, получить одобрение со стороны общества).

Особенностью репрезентации аспекта «достижение счастья» является вариативность, проявляющаяся в существовании у ментальной единицы антонимичных признаков – ‘счастье от человека не зависит’ и ‘награда за труды’. Данный фактор позволяет сделать вывод о том, что концепт находится в процессе трансформации, источником которой являются изменения ценностной картины мира в российском обществе.

Подводя итог исследованию репрезентации концепта «счастье» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров, следует отметить, что исследование вносит вклад в развитие концепции когнитивной организации языковой системы.

В перспективе исследования вербализации ключевых концептов культуры будет способствовать раскрытию основных элементов российской ментальности и пониманию основных движущих тенденций в современном обществе.

Практическая значимость данной работы определяется тем, что полученные результаты могут использоваться в преподавании теоретических и практических курсов лексикологии, общего языкознания, при разработке спецкурсов по когнитивной лингвистике, а также при обучении практическому владению русским языком как иностранным.

Библиографический список

1. Баймуханова Б.К. Понятие «счастье» и его психологические особенности. *Вестник науки и образования*. 2018; № 17-1 (53): 111 – 113.
2. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика*: монография. Воронеж: Издательство ВГУ, 1996.
3. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
4. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний. *Психологический журнал*. 2005; № 2: 68 – 80.
5. *Анекдоты про счастье – Анекдоты.ру*. Available at: https://anekdoty.ru›pro-schaste
6. *Все шуточки!* Available at: https://vse-shutochki.ru›anekdot
7. Полухина О.П. Психология денег как объект психологических исследований. *Финансы России в условиях глобализации*: материалы IV Международной научно-практической конференции, приуроченной ко «Дню финансиста – 2019». 2019: 26 – 31.
8. *Юмор, анекдоты, приколы о счастье*. Available at: https://millionstatusov.ru› ...›
9. Красовская У.А. Представление о счастье в философии, химии и биохимии. *Правовые, социально-экономические, психологические аспекты обеспечения национальной безопасности*: материалы IV Всероссийской с международным участием студенческой научно-практической конференции. 2019: 431 – 437.
10. Семенова Т.В. Ценностно-смысловые характеристики представлений о мужском и женском счастье. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 6-5: 1067 – 1073.
11. Фестингер Л. *Теория когнитивного диссонанса*. Санкт-Петербург: Речь, 2000.
12. Бабина Л.В. *Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи*: монография. Тамбов – Москва: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003.
13. Стернин И.А. *Почему русские мало улыбаются? Практика*. 1996; № 2: 5 – 6.
14. Цыплакова М.С. Зависть как способ развития финансово-экономической сферы. *Приоритетные направления развития науки*: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2015: 82 – 83.

References

1. Bajmuhanova B.K. Ponyatie “schast’e” i ego psihologicheskie osobennosti. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2018; № 17-1 (53): 111 – 113.
2. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka, ih lichnostnaya i nacional’naya specifika*: monografiya. Voronezh: Izdatel’stvo VGU, 1996.
3. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul’turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.
4. Prohorov A.O. Funkcional’nye struktury i sredstva samoregulyacii psihicheskih sostoyanij. *Psihologicheskij zhurnal*. 2005; № 2: 68 – 80.
5. *Anekdoty pro schast’e – Anekdoty.ru*. Available at: https://anekdoty.ru›pro-schaste
6. *Vse shutochki!* Available at: https://vse-shutochki.ru›anekdot
7. Poluhina O.P. Psihologiya deneg kak ob`ekt psihologicheskih issledovanij. *Finansy Rossii v usloviyah globalizacii*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj ko “Dnyu finansista – 2019”. 2019: 26 – 31.
8. *Yumor, anekdoty, prikoly o schast’e*. Available at: https://millionstatusov.ru› ...›
9. Krasovskaya U.A. Predstavlenie o schast’e v filosofii, himii i biohimii. *Pravovye, social’no-`ekonomicheskie, psihologicheskie aspekty obespecheniya nacional’noj bezopasnosti*: materialy IV Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019: 431 – 437.
10. Semenova T.V. Cennostno-smyslovye harakteristiki predstavlenij o muzhskom i zhenskom schast’e. *Fundamental’nye issledovaniya*. 2014; № 6-5: 1067 – 1073.
11. Festinger L. *Teoriya kognitivnogo dissonansa*. Sankt-Peterburg: Rech’, 2000.
12. Babina L.V. *Kognitivnye osnovy vtorichnyh yavlenij v yazyke i rechi*: monografiya. Tambov – Moskva: Izdatel’stvo TGU im. G.R. Derzhavina, 2003.
13. Sternin I.A. *Pochemu russkie malo ulybayutsya? Praktika*. 1996; № 2: 5 – 6.
14. Cyplakova M.S. Zavist’ kak sposob razvitiya finansovo-`ekonomicheskoj sfery. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2015: 82 – 83.

Статья поступила в редакцию 09.03.22

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-434-436

Li Yuhan, *postgraduate, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), Central China Normal University (Wuhan, China), E-mail: liyuhan1995@mail.ru*
Li Minghui*, postgraduate, Dalian University of Foreign Languages (Dalian, China), E-mail: minghuilidawai@gmail.com*

CROSS-CULTURAL CLASSIC INTERPRETATION: THE TRANSLATION AND DISSEMINATION OF THE ANALECTS OF CONFUCIUS IN RUSSIA. The article analyzes eight representative translations of The Analects of Confucius in Russia since 1729, in order to present the process and characteristics of development on the translation and dissemination of The Analects of Confucius in Russia at a macro level. The reason for choosing The Analects of Confucius is that Confucianism is the mainstream ideology in traditional Chinese culture. As a representative work of Confucianism, it absorbs the essence of traditional Chinese culture and undertakes the important mission of disseminating Confucianism. From the Tsarist-Russian Period to the present, the translation of The Analects of Confucius has gone through such stages: translators from missionaries to sinologists, forms from textbooks to monographs, with translation methods constantly updated, and channels of communication constantly expanding. Translations of The Analects of Confucius have built a bridge leading to Chinese culture for Russian readers, and also have contributed to the spread of Confucianism and Chinese traditional culture in Russia as well.

Key words: **The Analects of Confucius, Confucianism, Russian translation, translation and dissemination, Russia.**

This publication was carried out with the financial support of the China Scholarship Council

Ли Юйхань, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Педагогический университет Центрального Китая, г. Ухань, E-mail: liyuhan1995@mail.ru*
Ли Минхуэй*, аспирант, Даляньский университет иностранных языков, г. Далянь, E-mail: minghuilidawai@gmail.com*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КЛАССИКИ: ПЕРЕВОД И РАСПРОСТРАНЕНИЕ «ЛУНЬ ЮЙ» В РОССИИ

В статье анализируется перевод восьми репрезентативных русских версий «Лунь юй» с 1729 года, чтобы представить процесс развития и эволюционные особенности перевода и распространения «Лунь юй» в России на макроуровне. Книга «Лунь юй» была выбрана в качестве материала исследования, потому что конфуцианство является основным течением традиционной китайской культуры, а «Лунь юй», будучи представительным трудом конфуцианства, вбирает суть традиционной китайской культуры и берет на себя важную миссию по распространению конфуцианской мысли. С периода российской империи до настоящего времени перевод «Лунь юй» прошел следующие этапы: переводчики из миссионеров превратились в китаеведов, формы распространения менялись от учебников до монографий, методы перевода постоянно обновлялись, и каналы распространения неизменно расширялись. Переводы «Лунь юй» проложили мост к китайской культуре для российских читателей и оказали положительное влияние на распространение конфуцианства и даже традиционной китайской культуры в России.

Ключевые слова: **«Лунь юй», конфуцианство, русский перевод, перевод и распространение, Россия.**

Публикация выполнена при финансовой поддержке Государственной стипендии КНР

Книга «Лунь юй» – один из важнейших классических конфуцианских трудов – представляет китайскую культуру и позиционирование личности, суть которой по-прежнему влиятельна и в Китае, и в мире. Актуальность данной работы обусловлена недостаточной степенью научной разработанности темы исследования востоковедения в России. Анализ предыдущих исследований показал, что большинство из них были сосредоточены на микроуровне, изучении особенностей перевода или слов-реалий, но исследований книги «Лунь юй» на макроуровне по переводу и распространению в России до настоящего времени недостаточно. Поэтому цель статьи состоит в исследовании истории перевода и распространения «Лунь юй» в России. Отмечается вклад, внесенный многими выдающимися учеными России в область культурного обмена между Китаем и Россией. Для реализации поставленной цели поставлены следующие задачи:

– проследить перевод восьми репрезентативных русских версий «Лунь юй» в хронологической последовательности;

– выявить основные особенности эволюции форм распространения и методов перевода «Лунь юй».

Научная новизна состоит в выявлении изменений в методах и формах перевода «Лунь юй» на протяжении трех периодов исторического развития в России. Результаты исследования могут не только способствовать более глубокому пониманию состояния исследований и ситуации распространения конфуцианства в России, но и помочь лучше понять ценность конфуцианской духовной цивилизации, отраженной в «Лунь юй», которая оказывает значительную помощь в возрождении России как мощной евразийской державы. Как говорит Л.С. Переломов, «естественно, что Россия в XXI в. создаст свою модель развития с опорой на свои возрожденные духовные традиции, но на этом пути знакомство с конфуцианскими ценностями, изучение опыта соседней цивилизации может быть весьма полезным для нас» [1, с. 288].

История перевода «Лунь юй» в России. Период российской империи: зарождение

Под влиянием «китаемании» в Европе Петр I начал посылать первые русские православные миссии в Китай в 1715 году, а к моменту основания Китайской автономной православной церкви в 1956 году в Китае действовало 20 миссий. На миссионеров возлагалась особая ответственность: их основной деятельностью была не религиозная, а всестороннее изучение китайской экономики и культуры [2, с. 189], подготовлено большое количество выдающихся китаеведов, таких как И.К. Россохин, Н.Я. Бичурин, В.П. Васильев, П.И. Кафаров и др. Можно сказать, что миссия в Китае стала колыбелью подготовки российских китаеведов и началом изучения китайской культуры в России.

В Китае имена Конфуция и Лао-цзы открывают эпоху Классической древности [3, с. 7], так, из миссии вышли первые специалисты по изучению конфуцианской культуры, представленной «Лунь юй». В начале XVIII века русская православная миссия в Пекине начала сталкиваться с «Лунь юй», и первый китаевед Россохин поручил своему ученику Якову Волкову перевести «Четверокнижие» («Сы шу») (включая «Лунь юй») в 1729 году. Рукопись сохранилась до наших дней, что делает Волкова первым русским переводчиком «Четверокнижия». С тех пор перевод китайских классических трудов стал одним из основных направлений китаеведения в России и заложил основу для последующих переводов «Лунь юй» в России.

Н.Я. Бичурин (1777–1853) – востоковед, один из основателей русского китаеведения, первый китаевед, который известен в Европе. Он начал переводить «Четверокнижие» в 1815 г., целью его при переводе «Четверокнижия» было не только изучение китайского языка, но и подготовка его к знакомству с русскими читателями. Первым из западных китаеведов Бичурин осознал подлинное значение китайской комментаторской литературы для освоения истории и культуры Китая и намеревался предложить читателю переводы многослойных разъяснений к «Четверокнижию» [4, с. 1103]. Но до сих пор перевод еще остается неизданным и хранится в Архиве востоковедов Санкт-Петербургского филиала Института востоковедения РАН. Как выдающийся специалист по конфуцианству, Бичурин высоко ценил древнюю китайскую культуру, особенно конфуцианство. Его блестящие достижения принесли ему репутацию «основателя русского китаеведения», он сам пишет, что один сделал в пять крат более, нежели успели все прошедшие миссии в течение ста лет [5, с. 98]. Согласно Бичурину, «Четверокнижие» является классикой китайской философии и образования, может использоваться как учебное пособие для базового образования и составляет «ключ к переводу ученых китайских книг на другие языки» [5, с. 94].

В.П. Васильев (1818–1900) – член-корреспондент, академик Петербургской АН – был первым российским китаеведом, удостоенным такой чести. Он придавал большую важность конфуцианству, что можно видеть из его работы «Очерки истории китайской литературы» (1880). Васильев считал, что конфуцианство легло в основу всей китайской цивилизации и всей обширной китайской литературы, понимание которой является основой для изучения других литературных произведений, нельзя без опоры на конфуцианство начинать речь о чем-нибудь другом. Поэтому основное содержание книги посвящено развитию конфуцианства, пятая часть содержит конфуцианские мысли и классические труды, включая раздел о «Лунь юй». В 1868 году он выпустил книгу «Китайская хрестоматия» в трех томах, второй из которых включал его перевод «Лунь юй». Кроме того, Васильев сделал «Лунь юй» обязательным учебником для студентов-китаеведов, что

оказало большое влияние на распространение «Лунь юй» среди русских читателей. Он был одним из первых, кто ввел «Лунь юй» в университетские классы, и впоследствии «Лунь юй» долгое время использовался на восточном факультете СПбГУ.

П.С. Попов (1842–1913) – член-корреспондент АН. В 1910 году был опубликован его перевод «Лунь юй». Это был первый, самый полный императорского русского периода систематический перевод «Лунь юй» в истории русского китаеведения, давший большой толчок распространению «Лунь юй» в России, а также ознаменовавший официальное начало изучения истории конфуцианства в России. Как самый ранний переводчик и издатель полного перевода «Лунь юй», Попов считается «основателем русского конфуцианства». Он провел достаточную подготовку к переводу «Лунь юй», сначала отредактировав и опубликовав «Китайско-русский словарь» (1888), а затем переведя и опубликовав «Мэн-цзы» (1904). В предисловии к своему переводу он написал: «Язык «Лунь юй» далеко не отличается совершенством и законченностью фраз… Неудивительно поэтому, что удобопонятный и точный перевод его составляет задачу далеко не легкую. При таких условиях делать на основании «Лунь юй» какие бы то ни было выводы о законах построения китайской речи было бы крайней неосторожностью [6, с. 1–2]. Попов полно перевел и комментарии, что позволило российским читателям, особенно тем, кто незнаком с конфуцианством, расширить свой кругозор и понять конфуцианство с разных точек зрения, тем самым более объективно и точно постигнуть духовное содержание конфуцианской культуры.

В период российской империи рождались различные варианты перевода «Лунь юй» – от первоначального сокращенного до полного, от простого введения до исчерпывающего перевода оригинального текста и даже комментариев к оригинальному тексту. Это способствовало постепенному расширению его влияния в России. Несомненно, что усилия китаеведов, в основном миссионеров, в период российской империи внесли огромный вклад в распространение «Лунь юй» в России.

Советский период: упадок и подъем

Исследование конфуцианства российскими китаеведами в советский период находилось в процессе колебательного развития, примерно пройдя два этапа: на первом было слабым, а на втором, после 1980-х годов, произошло новое развитие конфуцианских исследований. Всем известно, что после Октябрьской революции 1917 года в Китае возникло движение за новую культуру, острием которого была критика Конфуция и свержение конфуцианства, поэтому перевод «Лунь юй» вступил в длительный период застоя. В 1930-е годы советское научное сообщество подверглось серьезной критике и чистке, и изучение конфуцианства вновь оказалось под сильным ударом. В 1921 году китаевед Алексеев по политическим причинам перевел только первые три главы «Лунь юй». В 1949 году, после установления дипломатических отношений между Китаем и Советским Союзом, стали придавать большое значение изучению конфуцианства, и перевод «Лунь юй» получил дальнейшее развитие, в том числе «Лунь юй» Н.И. Конрада (1959) и сокращенный перевод «Изречений» («Лунь юй») Л.Д. Позднеева. В середине 1960-х годов, когда отношения между Китаем и Советским Союзом стали холодными, исследование конфуцианства вступило в период стагнации. В 1980-х годах в Советском Союзе отмечена вторая волна интереса к конфуцианству. Переводы «Лунь юй» включают сокращенный перевод В.А. Кривцова (1972), А.Д. Карапетянца (1982), первые три главы В.И. Алексеева (1978) и монографию И.И. Семененко (1987) (которая содержит сокращенный перевод «Лунь юй»). Кроме того, существуют некоторые переводы «Лунь юй», которые появляются в монографиях или статьях по конфуцианству, например, в работах Ли Фуцзин (1966), Завацкой (1975, 1978), Григорьевой (1979, 1983), Кобзева (1983, 1984, 1988 и др.), Померанцевой (1984), Титаренко (1985), Сухорукова (1987) и т.д.

В.М. Алексеев (1842–1913) – член АН СССР, которого Го Можо называл «Аханьлинем» и «ведущим советским китаеведом» [7, с. 92]. В 1921 году он заново перевел «Лунь юй», т.к. считал, что в переводе Попова нечетко интерпретированы термины. Как отметил Переломов, в своем переводе Алексеев не только отразил особенности оригинального текста, но и перевел полные комментарии Чжу Си и мнения других комментаторов, внеся существенный вклад в историю русского перевода. Но по историческим и политическим причинам были переведены только первые три главы, которые были опубликованы лишь в 1978 году, почти через 30 лет после его смерти. Благодаря его огромному вкладу в область китаеведения, его перевод «Лунь юй» до сих пор пользуется большим успехом и влиянием. Это был грандиозный почин, который не смог продолжить никто из последующих переводчиков [8, с. 155].

Медленное развитие перевода «Лунь юй» изменилось в 1987 году с публикацией монографии И.И. Семененко «Афоризмы Конфуция». Это была первая работа подобного рода по исследованию «Лунь юй» в Советском Союзе, и за книгой прилагается частичный перевод, выполненный автором: примерно половина оригинальной книги – высказывания из «Лунь юй», которые автор упоминал или цитировал в книге. В 1994 году были опубликованы «Изречения [Конфуций]», где он пересмотрел предыдущий перевод, выполнив его частично не в стихотворной форме, а в прозаической, исправил неточности и перевел оставшиеся главы. В 1995 году вышла книга «Конфуций. Я верю в древность», состоящая из трех частей, вторая – перевод «Лунь юй» с более подробными комментариями. Перевод «Лунь юй» Семененко был включен в 1998 году в книгу «Конфуций. Уроки мудрости» под редакцией Блюменкранца, которая неоднократно переиздавалась – в 1999 г., 2004 г., 2008 г., 2010 г. 2012 г. и 2013 г. Перевод Семененко был наиболее широко распространен и переиздан в России, встретив подъем перевода «Лунь юй» в советский период.

Из вышеизложенного следует, что общественные мысли, особенно переводная деятельность, тесно связаны с политическими требованиями, продиктованными в отношениях между Россией и Китаем. В советский период перевод и распространение «Лунь юй» шли по пути прогресса и нестабильности. В целом в этот период наблюдалось постепенное увеличение числа переводчиков «Лунь юй», повышение качества переводов, расширение их тиража. Методы и аспекты, принятые переводчиками, по сравнению с предшественниками были обновлены.

Период Российской Федерации: процветание и инновация

По мере роста экономического, культурного и политического влияния конфуцианства люди все больше осознавали его ценность. После распада СССР в 1991 году перевод «Лунь юй» получил новый интерес, и российские китаеведы обратились к конфуцианству с целью почерпнуть из него идеи, полезные для социального и экономического развития России, в результате чего перевод и распространение «Лунь юй» достигли новой вершины в России.

Одним из самых известных китаеведов этого периода является «московский Конфуций» Л.С. Переломов. Будучи председателем Российского отделения Международной конфуцианской ассоциации, он посвятил свою жизнь изучению конфуцианской классики, самым заметным его вкладом стало изучение жизни и учения Конфуция. Также он опубликовал более 150 произведений, некоторые из них были переведены на китайский язык. В ряде переводов и трудов он продолжил излагать свои новые комментарии и размышления о конфуцианстве. Годы исследований привели Переломова к пониманию того, что конфуцианство можно применить и к современности целом, и к России в частности. В результате он решил заново перевести классику, и задача конкретна – постараться показать, как воспринимали текст обычные жители Поднебесной: земледельцы, чиновники, интеллигенты, торговцы; какова была сила воздействия «Лунь юй» на становление духовной и политической культуры, формирование национального характера; каковы именно ценностные ориентиры Конфуция и почему переживают второе рождение на начальном этапе строительства социализма в Китае [9, с. 183]. В 1998 году, основываясь на предыдущих переводах и методах перевода, Переломов сравнил и обобщил лучшие переводы «Лунь юй», выполненные учеными из разных стран, и опубликовал новый перевод «Конфуций «Лунь юй»», который является наиболее систематическим и полным переводом «Лунь юй». В 2000 г. Переломов был награжден президентом Ельциным золотой медалью «Наиболее выдающиеся деятели науки России».

В 2000 году в Москве вышел перевод А.С. Мартынова под названием «Конфуций. Лунь юй». Во введении Мартынов пишет: Мы убеждены, что наряду с христианским учением конфуцианство в недалеком будущем станет одной из важнейших частей единой этики объединенного человечества [10, с. 8]. Мартынов очень подробно объясняет такие конфуцианские термины, как «дэ», «жэнь», «ли», «вэнь», и посвящает половину книги комментированию сложных моментов. В 2001 году перевод Мартынова был вновь опубликован в Санкт-Петербурге под новым названием «Конфуцианство. Лунь юй». В отличие от перевода 2000 года, данный перевод не только подробно описывает судьбу Конфуция, но и излагает конфуцианство как философский, литературный и исторический феномен. В приложении Мартынов объясняет особенности перевода: поскольку эта книга написана для самого широкого круга читателей, для тех, кто будет интересоваться конфуцианством как частью мировой духовной культуры... Переводчик стремился передать смысл высказываний и диалогов «Лунь юй» таким образом, что они были понятны безо всяких комментариев [11, с. 210–211]. Перевод Мартынова является одним из лучших, сочетающих научное исследование с популярным изложением, и был высоко оценен Переломовым: «А.С. Мартынову удалось достичь почти невозможного – отойдя от дословного перевода, он сумел передать основной смысл высказываний и диалогов «Лунь юй»» [8, с. 156].

Просматривая историю перевода «Лунь юй» в России, легко заметить, что все больше и больше российских китаеведов интересуются конфуцианством, и оно постепенно распространяется по всему миру, причем число переводов и исследований «Лунь юй» было самым большим по сравнению с числом переводов других китайских классических трудов. Переводы и исследования всех китаеведов оказали положительное влияние на распространение конфуцианства, а также китайской традиционной мысли и культуры в России.

Эволюция и развитие перевода «Лунь юй» в России

Фактически за почти триста лет становления перевода «Лунь юй» в России произведение и воплощенные в нем идеи конфуцианства подвергались сложным испытаниям и различным трактованиям в разных временах и пространствах, демонстрируя разнообразный и многогранный признак эволюции, обусловленный особым контекстом культуры, меняющимся фоном эпохи, различными целями и методами переводчиков.

Формы распространения «Лунь юй»: от учебника к монографии

Различия в целях перевода и личности получателей целевого языка обусловили разные формы распространения «Лунь юй». Начиная с XVIII века, русские цари отправляли миссии в Китай, миссионеры изучали китайский язык посредством перевода классики Конфуция, т.е. «Лунь юй». Таким образом, ранние переводы «Лунь юй» были созданы миссионерами. Они использовали переводы

в качестве учебников в начале XIX века, используя выражение «Лунь юй» как материал для практики перевода в классе с основной целью преподавания китайского языка, знакомства с историей, мыслью и культурой Китая.

Практика перевода вызвала потребность в познании культуры у читателей, поэтому текст «Лунь юй» использовался в качестве учебника для перевода культурных материалов. К 1960-м годам переводы «Лунь юй» появились в избранных произведениях китайской литературы. В 1980-х годах переводы «Лунь юй» были представлены российским читателям как древнекитайская философская мысль. В конце XX века, когда ученые постепенно обратили внимание на онтологическое изучение переводов, распространение «Лунь юй» перестало ограничиваться способами переводов, разрушив узы учебников, и стало появляться в форме монографий, чтобы обогатить аспекты исследования конфуцианства и китаеведения.

Публикация монографии Переломова «Конфуций «Лунь юй»» – это лучший подарок к 2550-летию со дня рождения Конфуция и прочная основа для процветания российского китаеведения. Таким образом, с точки зрения средств распространения русский перевод «Лунь юй» превратился из учебника перевода и литературы в монографию по конфуцианству. В наше время культурные обмены становятся все более частыми, распространение «Лунь юй» растет по мере развития исследований, а переводы и научные работы, касающиеся «Лунь юй», постоянно обновляются, что делает его одним из самых важных корпусов для китаеведов.

Методы перевода «Лунь юй»: от буквального перевода к вольному переводу

На начальном этапе перевода «Лунь юй» в качестве учебника переводчики в основном использовали метод буквального перевода из-за отсутствия справочных материалов и словарей. Этот метод не только обеспечивает понятность «Лунь юй» как учебника, но и позволяет избежать ошибок в переводе, вызванных неправильной интерпретацией. Кроме того, переводчики старались сохранить структуру предложения неизменной, чтобы слова исходного и переводного текстов соответствовали друг другу, тем самым оставляя смысл оригинала неизменным.

С углублением понимания переводчика и увеличением справочных материалов метод перевода постепенно перешел от буквального (или транскрипционного) к вольному. Это связано с тем, что вольный перевод облегчает читателям понимание смысла исходного текста и позволяет максимально избежать явления неясности и двусмысленности в переводе. Но в процессе развития перевода читатели были более восприимчивы к вольному переводу с транскрипционными примечаниями.

Васильев применил буквальный метод, добавил дополнительные способы, чтобы избежать двусмысленности. Хотя Попов перевел буквально, его текст относительно простой и соответствует лаконичному стилю древнекитайского письменного языка. Кривцов перевел большую часть исходного текста, но его вариант представляет буквальный перевод, что делает текст довольно жестким, и изысканность древнекитайского письменного языка почти потерялась. Перевод Семененко гораздо более гибкий, чем предыдущие варианты, он использовал вольный перевод в соответствии с нормами русского языка и собственным пониманием. Однако из-за чрезмерного произвольного перевода в некоторых местах основной смысл искажался, и граница перевода в определенной степени выходила за смысловые рамки. В переводе Лукьянова для достижения формальной симметрии текста использовалась наборная форма поэзии, а для выделения структурных особенностей древнекитайского языка применялся вольный метод. Такой метод основан на реалистичной предпосылке увеличения количества переводов и распространения культуры, а также удовлетворения возросших эстетических потребностей читателей.

В то же время количество комментариев в переводе «Лунь юй» уменьшалось, постепенно переходя от полного перевода комментария к его обозначению в сносках, а затем – лишь к простому комментарию. Причина этого изменения заключается в том, что, с одной стороны, большое количество комментариев влияет на качество чтения, а с другой стороны, с переводом и распространением «Лунь юй» в России некоторые концепции и идеи были постепенно поняты и приняты, а предыдущие переводы уже были достаточно глубоко прокомментированы, так что другие подробности были излишни. В современных переводах достаточно прокомментировать некоторые «культурно нагруженные» слова, которые затрудняют чтение, чтобы читателям было легко читать и понимать. Более того, поскольку внимание читателя сместилось от значения слов в тексте к пониманию коннотаций конфуцианства, содержание комментария также перешло от интерпретации смысла к концепциям.

Выясняется, что перевод и распространение текста «Лунь юй», который является сутью конфуцианства, в России пережили периоды «начала – развития – спада – пика», и этот пик будет продолжаться. С развитием российского китаеведения и ростом китаеведов перевод «Лунь юй» на русский язык стал более целенаправленным и систематическим: содержание перевода варьируется от сокращенного – к полному, от упрощенного – к подробному, даже с переводом комментариев оригинала; формы распространения – от учебника к монографии; методы перевода – от буквального к вольному. Все это постепенно расширяет влияние «Лунь юй» в России.

Библиографический список

1. Переломов Л.С. *Конфуций «Лунь юй»*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998.
2. Чжан С. *Православие и православие в Китае*. Шанхай: Издательство «Сюэлинь», 1986.
3. Лисевич И. *Из книг мудрецов. Проза древнего Китая*. Москва: Художественная литература, 1987.
4. Мясников В.С., Попова И.Ф. Вклад о. Иакинфа в мировую синологию. К 225-летию со дня рождения члена-корреспондента Н.Я. Бичурина. *Вестник Российской Академии наук*. 2002; № 12 (73): 1099 – 1106.
5. Скачков П.Е. *Очерки истории русского китаеведения*. Москва: Наука, 1977.
6. Попов П.С. *Изречения Конфуция, учеников его и других лиц*. Санкт-Петербург: Первая центральная «Восточная» электропечная И. Бораганского, 1910.
7. Ли М. *Очерки истории русского китаеведения*. Чжэнчжоу: Издательство «Дасян», 2008.
8. Переломов Л.С. *Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы Шу»)*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2004.
9. Переломов Л.С. *Конфуций: жизнь, учение, судьба*. Москва: Наука, Издательская фирма «Восточная литература», 1993.
10. Мартынов А.С. Классическое конфуцианство. *Конфуций. Лунь юй*. Москва: Издательство «ОЛМА-ПРЕСС». 2000; Т. 1.
11. Мартынов А.С. *Конфуцианство. Лунь юй*. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2001; Т. 2.

References

1. Perelomov L.S. *Konfucij "Lun' yuj"*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1998.
2. Chzhan S. *Pravoslavie i pravoslavie v Kitae*. Shanhaj: Izdatel'stvo «Syu`elin'», 1986.
3. Lisevich I. *Iz knig mudrecov. Proza drevnego Kitaya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1987.
4. Myasnikov V.S., Popova I.F. Vklad o. Iakinfa v mirovuyu sinologiyu. K 225-letiyu so dnya rozhdeniya chlena-korrespondenta N.Ya. Bichurina. *Vestnik Rossijskoj Akademii nauk*. 2002; № 12 (73): 1099 – 1106.
5. Skachkov P.E. *Ocherki istorii russkogo kitaevedeniya*. Moskva: Nauka, 1977.
6. Popov P.S. *Izrecheniya Konfuciya, uchenikov ego i drugih lic*. Sankt-Peterburg: Pervaya central'naya "Vostochnaya" `elektropechnaya I. Boraganskogo, 1910.
7. Li M. *Ocherki istorii russkogo kitaevedeniya*. Chzh`enchzhou: Izdatel'stvo «Dasyan», 2008.
8. Perelomov L.S. *Konfucianskoe «Chetveroknizhie» («Sy Shu»)*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2004.
9. Perelomov L.S. *Konfucij: zhizn', uchenie, sud'ba*. Moskva: Nauka, Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura», 1993.
10. Martynov A.S. Klassicheskoe konfucianstvo. *Konfucij. Lun' yuj*. Moskva: Izdatel'stvo «OLMA-PRESS». 2000; T. 1.
11. Martynov A.S. *Konfucianstvo. Lun' yuj*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2001; T. 2.

Статья поступила в редакцию 18.02.22

УДК 811.161 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-436-439

***Burmistrova T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, High School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: burmistrova_07@mail.ru*
***Busurina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, High School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: kbusu@yandex.ru*
***Kolbasenkova A.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer of the High School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: alejandra89@mail.ru*

BINARY OPPOSITION *NORTH/SOUTH IN RUSSIAN* AND CHINESE LINGUOCULTURES. The article deals with the binary opposition *north/south* in Russian and Chinese linguocultures. The description of the conceptual component of the nominations *north* and *south* was carried out according to the lexicographic sources of the Russian and Chinese languages, with the involvement of non-linguistic sources. In Russian linguoculture this opposition is associated with notions about the

cardinal points in the system of spatial coordinates or direction indicators. For the Chinese linguistic consciousness the *north/south* binary opposition is more significant and manifests itself at different levels: geographical, political, cultural, linguistic, everyday life etc. It is significant that in Russian and Chinese linguocultures the nominations *north* and *south* are actively correlated with toponymy. Thus, the binary opposition *north/south* manifests itself differently in Russian and Chinese linguocultures, which is explained by the historical, political, cultural and other features of Russia and China.

Key words: **binary opposition, linguoculture, linguoculturological potential, linguocultural approach, lexicography, concept, Chinese language, mentality.**

***Т.А. Бурмистрова**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ,*
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: burmistrova_07@mail.ru
***Е.В. Бусурина**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ,*
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: kbusu@yandex.ru
***А.Е. Колбасенкова**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ,*
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: alejandra89@mail.ru

БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ *СЕВЕР/ЮГ* В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В данной статье рассматривается бинарная оппозиция *север/юг* в русской и в китайской лингвокультурах. Описание понятийной составляющей номинаций *север* и *юг* осуществлялось по данным лексикографических источников русского и китайского языков с привлечением источников нелингвистического характера. В русской лингвокультуре данная оппозиция связана с представлениями о сторонах света в системе пространственных координат или указателей направления движения. Для китайского языкового сознания бинарная оппозиция *север/юг* более значима и проявляется на разных уровнях: географическом, политическом, культурном, языковом, бытовом и др. Показательно, что в русской и китайской лингвокультуре номинации *север* и *юг* активно соотносятся с топонимикой. Соответственно, бинарная оппозиция *север/юг* по-разному проявляется в русской и китайской лингвокультурах, что объясняется историческими, политическими, культурными и другими особенностями России и Китая.

Ключевые слова: **бинарная оппозиция, лингвокультура, лингвокультурологический потенциал, лигвокультурологический подход, лексикография, концепт, китайский язык, менталитет.**

Актуальность данного исследования обусловлена усилением антропоцентричности, выражающейся в концепции языковой картины мира. Как известно, наиболее полное описание языковой картины мира невозможно без обращения к фрагментам языка, транслирующим существенные аспекты бытия, одним из которых выступают языковые единицы, выражающие пространство. Для более объективного описания разнообразных представлений о мире сформирована система бинарных оппозиций, которые связаны с пространственными (*север/юг, восток/запад, правый/левый* и др.), временными (*зима/лето, день/ночь* и др.), социальными категориями (*мужской/женский*), цветовыми характеристиками (*черный/белый* и др.), категориями меры и количества (*большой/маленький* и др.), с выражениями оценки (*хорошо/плохо, умный/глупый* и др.) и т.д. Цель данного исследования – выявить линвокультурологический потенциал бинарной оппозиции *север/юг* в русской и китайской лингвокультурах. Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– определить основные содержательные признаки оппозиции *север/юг* по данным лингвистических источников;

– охарактеризовать оппозиционные отношения противопоставления *север/юг* в русской и китайской лингвокультурах.

Научная новизна состоит в выявлении критериев противопоставления в бинарной оппозиции *север/юг* по данным лингвистических источников. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что определено содержание и структура оппозиции *север/юг* по данным лексикографических источников с использованием лингвокультурологического подхода. Практическая значимость данного исследования состоит в том, что результаты могут использоваться в методике преподавания русского языка как иностранного, в преподавании культуроведческих и лингвокультурологических дисциплин, разработке учебно-методических пособий, сборников практических заданий и упражнений, а также при создании учебников и словарей.

Изучение понятия *оппозиция* имеет давнюю историю и описано в работах многих отечественных и зарубежных исследователей (Т.В. Григорьева, В.В. Иванов, Н.И. Толстой, Н. Кузанский, Т.В. Цивьян, Р.О. Якобсон и др.). Следует отметить, что первоначально понятие *оппозиции* стало использоваться в философии. Однако в современном мире данная категория попадает в сферу интереса различных дисциплин (филологии, литературоведения, социологии, культурологии, психологии и др.). Примечательно, что в современных исследованиях термин *оппозиция* сопоставляется с такими близкими по значению понятиями, как *противоположность, противопоставление, противоречивость, апория, антиномия, антиномичность, дуализм, бинарность, диада, дихотомическая оппозиция, антонимы* и др. Как отмечают исследователи, особенно четко и наглядно оппозиции проявляются именно в китайском дискурсе. Китайскому мышлению свойственна двойственность, поэтому оппозиции в китайском языке носят культурно-обособленный характер. При помощи бинарных оппозиций формируются основные понятия китайского менталитета, которые являются частью культуры. По мнению исследователей, семантика противопоставления уходит корнями в китайскую философию, а именно в даосизм [1, с. 34]

Представляется, что соотношение таких понятий, как *север* и *юг* можно рассматривать в аспекте бинарных оппозиций, которые определяются как универсальные средства для описания языковой картины мира. В отечественной науке противопоставление *север/юг* представлено в монографии В.В. Иванова и В.Н. Топорова «Славянские языковые моделирующие семиотические системы». Исследователи рассматривают набор основных семиотических противопоставлений, определяющих модель мира, применительно к древним славянам и в известной степени являющихся почти универсальным, который может быть связан с некоторыми основными характеристиками, объединяющими все известные науке человеческие коллективы, во всяком случае, на наиболее ранних этапах развития [2, с. 236]. В число этих противопоставлений попадает и противопоставление *юг/север*. На первом месте данного противопоставления стоит *юг* как положительный, связанный с солнцем, днем, летом, теплом. Второе место занимает *север*, связанный с месяцем, ночью, зимой, холодом. Как утверждают исследователи, на низшем уровне противопоставление *юг/север*, связанное с противопоставлением *верх/низ* и некоторыми другими, отражено в приметах типа *когда месяц родится вниз рогами (на юг), то зимой будет теплый, летом жаркий; верх (на север) зимой холодный, летом ветряный* и т.д. [2, с. 112–113].

Для более объективного описания оппозиции *север/юг* в русской лингвокультуре обратимся к источникам лингвистического характера. Языковые единицы, объективирующие бинарную оппозицию *север/юг*, зафиксированы в «Большом словаре синонимов и антонимов русского языка», сост. Н.И. Шильнова (далее – словарь синонимов и антонимов). [3] Согласно данным словаря синонимов и антонимов исследуемая нами бинарная оппозиция *юг/север* вербализуется в языке в виде антонимической пары: *Юг – одна из четырех сторон света, противоположная северу; местность, лежащая в этом направлении с теплым, жарким климатом. Север – одна из четырех сторон света, противоположная югу; местность, лежащая в этом направлении с холодным, суровым климатом.* Для лучшего понимания оттенков значений в антонимической паре в словаре приводятся следующие примеры: *Летом мы отдыхали на юге. На юге России много прекрасных мест. Враг наступал с севера. На севере России находится мой родной город* [3].

Для определения и сопоставления семантического объема лексем *север* и *юг* представляется необходимым обратиться к толковым словарям русского языка. Так, в «Толковом словаре русского языка» С.И Ожегов и Н.Ю. Шведовой (далее – толковый словарь) [4] у лексемы *север* выделены следующие значения: 1. *Одна из четырех стран света и направление, противоположное югу; сторона, в которую направлена намагниченная стрелка компаса. 2. Местность, лежащая в этом направлении*. 3. *Местность с холодным, суровым климатом, холодные края*. У лексемы *юг* зафиксированы в толковом словаре следующие значения: *1. Одна из четырех стран света и направление, противоположное северу. 2. Местность, лежащая в этом направлении. 3. Местность с теплым, жарким климатом, теплые края. // Прил. южный. Южный темперамент (свойственный южанам)* [4]. Таким образом, согласно данным системных словарей русского языка, *север* и *юг* являются странами света и противоположными друг другу направлениями. Основным критерием противопоставления являются климатические условия: *север* характеризуется холодным и суровым климатом, *юг* – теплым, жарким климатом. *Юг* России является местом, где люди предпочитают отдыхать. Примечательно, что в толковом словаре с прилагательным «южный» зафиксировано словосочетание *южный темперамент*. *Север* является стороной, куда направлена магнитная стрелка компаса.

Принцип антропоцентризма актуализировал в лексикографии появление лингвокультурологических словарей, одним из которых является «Словарь рус-

ской ментальности» В.В. Колесова, Д.В. Колесовой, А.А. Харитоновой (далее – СРМ) [5]. По мнению авторов СМР, оппозиция *север/юг* принадлежит к одной из важнейших ментальных оппозиций. Так, в СРМ дается следующее описание концепта *север*: *одна из четырех сторон света, противоположная югу и связанная с зимой, полночью, тьмой, стужей (северяк – «северный ветер»)*. В СРМ приводится следующий исторический комментарий: *в древнерусской цветовой гамме север связан с черным цветом.* Традиционно-поэтическое название *севера* – полночь, отсюда полуночные страны – «северные страны». Словарная статья СМР включает этимологический первообраз концепта *север*: *общеславянское в том же значении, из индоевропейского корня в значении «северный (ветер)», «буря, ненастье», древнерусское «север», северные страны и народы, «северный холодный ветер»*. Содержательный смысл концепта раскрывается такими эпитетами, как *дальний, русский*. Современное употребление концепта *север*, по мнению авторов словаря, актуализируется в значении «*местность с холодным климатом*». Также словарная статья концепта «север» содержит диалектное значение «*холодный северный ветер»; «холод, стужа», «зима*». Концепт «юг» в словарной статье СРМ вводится следующим образом: *символ животворного начала, дающего миру силу, мощь и свободу.* Авторы словаря констатируют оппозиционный характер концепта «юг», поскольку он входит в оппозицию *север/юг*, составляющую пару со смысловой оппозицией *восток/запад*. В словарной статье приводится следующее описание: *если север несет с собой холод, сковывающую несвободу, мрачность и уныние, то юг, напротив, свидетельствует о теплоте, живительной силе, придающей организму бодрость и энергию, обещает приумножение и рост, независимость, желанную волю и расслабляющий отдых*. В СРМ содержится этимологическое содержание данного концепта *юг*: *общеславянский «теплый» – в церковнославянской огласовке (русский уъ)*. Эпитеты, часто употребляемые при данном слове, – *милый, настоящий, теплый*. [5] Таким образом, данные концептологического словаря (СРМ) дополняют характеристики концептов «север» и «юг»: *север* представляется как темный, мрачный, несущий несвободу, а *юг* – теплый, милый, связанный с представлениями о бодрости и энергии, желанной воле и расслабляющем отдыхе.

Для более объективного описания оппозиции *север/юг* в китайской лингвокультуре обратимся к источникам лингвистического характера. Одним из массовых китайских словарей, сочетающих лексическое описание слова с энциклопедическими сведениями, является словарь «Синьхуа» [6]. В данном словаре представлены 北– север и 南 – юг как направления, а также указания на местность. В словаре «Синьхуа» приводятся сочетания с корнеслогом 北– север: «Полярная звезда» (яркая звезда, по которой люди часто ориентируются, чтобы определить направление) и «Северная страна» (указывает на северную часть Китая), а с корнеслогом 南 юг – «Южная страна» (указывает на южную часть Китая).

В «Китайско-русском словаре» под редакцией Ся Чжуньи (далее – китайско-русский словарь) [7] корнеслог 北 представлен многозначным: 1. 北 – север (северный); 2. 北 – терпеть поражение. Данный корнеслог используется для образования слов со следующими значениями: 北部 – север, северная часть, северный район; 北方 – север; 北部地区 – север, северная часть, северный район; 中国北 – север (северная часть) Китая; северный Китай; 北方地区 – северные районы; 住在北方 – жить на севере; 北国 – северная часть (северный район) Китая; северная страна; говор 北方话 – северный диалект; направление движения: 从北…南 – с севера на юг; …北走 – идти на север; холодная климатическая зона: 北寒带 – северный холодный пояс; кухня 北货 – гастрономия с севера (из северных провинций) Китая; названия животных: 北极狐 – песец; полярная лисица; 北极熊 – белый полярный медведь; географические названия: 北京 – Пекин [7]. В «Новом китайско-русском словаре» А.В. Котова (далее – словарь Котова) зафиксированы 北冰洋 – Северный Ледовитый Океан, 北极地带 – Арктика [8]. В китайско-русском словаре корнеслог 南 – юг в сочетании с другими морфемами имеет следующие значения: 南下 – поехать (уехать, отправиться) на юг; указания места 南部 (южная часть, южный район);中国南部 – юг (южная часть, южный район) Китая; 南方 – юг, южная часть, южный район; 南国 – южная часть (южный район) Китая, южная страна; 南面 – юг, южная сторона; говор 南方口音 – южное произношение, 南方话 – диалект (говор), 南腔北调 – говорить на смеси южных и северных диалектов, говор самых различных провинций [7]. Данные словаря Котова дополняют ряд слов с корнеслогом 南(юг): 南瓜– тыква обыкновенная (китайская, мускатная); 南货 – гастрономия с юга (из южных провинций); 南针 – компас. Также в словаре Котова зафиксировано сочетание 南腔北调 (с пометой *образное*) в значении *говорить с сильным акцентом*; а также фразеологизм 南辕北辙, имеющий значение *запрягать коня хвостом вперёд* (это значит *быть в полном противоречии с поставленной целью; привести к обратным (диаметрально противоположным) результатам; идти вразрез с чем-то; резко противоречить чему-то*); 南征北战 – *пройти с боями по всей стране* [8]. Таким образом, обобщая данные китайских словарей, можно заключить, что корнеслоги 北 и 南в китайском языке включают большое количество производных слов, что свидетельствует о культурной значимости данных языковых единиц для китайского языка. Данные корнеслоги содержат целый ряд производных слов, репрезентирующих названия животных, обитающих на севере Китая, названия растений, которые произрастают в южной части, характеризуют различия в языке (северный и южный говоры), гастрономию севера и юга и др. Примечательно, что, по данным толкового словаря русского языка, *север* – это *сторона, в которую направлена магнитная стрелка компаса.* В словаре китайского языка слово компас 南针 содержит корнеслог 南 – юг. Историки-картографы утверждают, что уже древние китайские компасы указывали на юг по разным причинам. С одной стороны, по сравнению с мрачным и темным севером юг представлялся более желанным направлением. С другой, именно на севере жил император Поднебесной, и все верноподданные должны были смотреть на него снизу вверх. Императору полагалось смотреть на юг [9].

Показательно, что в русской и китайской лингвокультурах номинации *север* и *юг* активно участвуют в образовании географических названий. Так, в топонимическом словаре Е.М. Поспелова «Географические названия России» зафиксированы следующие названия: Северная Двина, Северная Земля, Северная Осетия, Северная Сосьва, Северное, Северные Увалы, Северный Ледовитый океан, Северобайкальск, Северодвинск, Северо-Енисейский, Северо-Задонск, Северо-Курильск, Североморский, Североуральск; Южная Сосьва, Южно-Енисейский, Южно-Курильск, Южно-Сахалинск, Южно-Сухокумск, Южноуральск [10]. В китайско-русском словаре представлены следующие географические названия: 南非 – Южная Африка, южноафриканский, 南极 – Южный полюс, Антарктика, 南极圈 – южный полярный круг, 南美 – Южная Америка, южноамериканский, 南欧 – Южная Европа, южноевропейский, 南亚 – Южная Азия, южноазиатский; 北非 – Северная Африка, 北极 – Северный полюс, 北欧 – Северная Европа. В словарь Котова вошли следующие географические названия: 南昌 – г. Наньчан, 南非共和国 – Южно-Африканская Республика (ЮАР), 南海 – Южно-Китайское море, 南极地带 – Антарктика, 南极洲 – Антарктида, 南京 – г. Наньцзин (Нанкин), 南宁市 – г. Наньнин, 南斯拉夫 – Югославия. В другом топонимическом словаре Е.М. Поспелова «Географические названия мира» [11] зафиксированы названия китайских городов со столичным статусом, которые содержат корнесловы 北 и 南: 北京 – Бэйцзин и 南京 – Нанкин. 北京 – Бэйцзин (Пекин) в 1421 г. получил нынешнее название, что в переводе означает «северная столица» (北 – север, 京 – столица). Однако в 1927–1949 гг. название изменялось. С 1949 г. он снова стал называться 北京 – Бэйцзин. 南京 – Нанкин был столицей Китайской Империи (до ее перенесения в Пекин) с 1368 – 1421 гг. В переводе 南京 – Нанкин означает «южная столица» (南 – юг, 京 – столица) [11]. Исследователи Китая отмечают, что север традиционно являлся политическим центром страны, но в случае возникновения противоречий с властями противники режима, скрываясь на юг, приносили туда свою культуру, разбавляя тем самым неханьское население южного Китая. Ко времени династии Мин *юг* уже сильно опережал север как в культурном, так и в хозяйственном отношении. Во времена династии Сун вслед за перенесением столицы на юг значительная часть населения эмигрировала к берегу Южно-Китайского и Восточно-Китайского морей. Развитие капитализма на китайской почве привело к тому, что противоречия между севером и югом только усилились [12]. Таким образом, можно констатировать политическую составляющую бинарной оппозиции *север/юг.*

Показательно, что исследователи Китая подчеркивают принципиальную противопоставленность между *севером* и *югом* и на других уровнях. Так, существенные различия проявляются в культуре севера и юга Китая. Культуре севера свойственна аскетическая простота, строгость форм, нередко следование древним образцам. Это составляет канон китайской цивилизации в его наиболее чистом и обнаженном виде. Культуре юга присущи изощренность форм и вкус к чувственной стороне жизни. Это стадия эпигонства, эстетического любования прошлым и, следовательно, расставания с традицией. В данном случае речь идет об областях, откуда вышло подавляющее большинство китайских эмигрантов. Кроме культурных отличий, китаисты отмечают отличия северных и южных китайцев даже во внешности. Северные китайцы, как правило, выше ростом, у них светлее кожа, шире скулы и тоньше нос, а лоб немного скошен. Южные китайцы ниже ростом, кожа у них смуглее, лицо более вытянутой формы, нос более плоский, лоб прямой. Отличия между севером и югом выявляются и на языковом уровне. В китайском языке преобладает множество местных диалектов. Однако на севере Китая доминирует диалект китайского языка, который был взят за основу единого разговорного и литературного языка китайцев. Юг Китая характеризуется большим количеством локальных диалектов, носители которых не могут объясняться друг с другом, и для общения используют письменную речь [13, с. 26]. Противопоставленность *севера* и *юга* Китая заложена в географическом положении страны. Современный Китай занимает территорию 9,6 млн км² и делится на две основные климатические зоны: зона муссонного климата и зона континентального климата. Принято считать, что граница между севером и югом Китая проходит по реке Янцзы. Между северными и южными районами на протяжении календарного года преобладает существенная разница температур. Климатические особенности Китая оказывают сильное влияние на разные сферы жизнедеятельности, например, на архитектуру, строительство и декор. Так, на севере Китая для уменьшения потерь тепла толщина кирпичных наружных стен зданий была увеличена, в ней появилась прослойка для утепления, тем самым стены стали намного шире, чем у остальных зданий на основной территории Китая. Окна уменьшили в размерах, а некоторые дома строили без окон. Цвет домов на севере отличался от южных. Преобладали здания с глубокими цветами, и чем глубже цвет, тем больше тепла здание получает от солнечного света. Традиционно города на территории Китая заложены согласно древним традициям, концепции даосизма, планировочным принципам осевой симметрии *север/юг* и китайского четырехугольника. Город должен был быть квадратным и иметь строгую ориентацию по сторонам света [14, с. 42–138].

Таким образом, понятие «бинарная оппозиция» является актуальным для описания разнообразных представлений о мире. Китайскому мышлению свойственна двойственность, что объясняется сильным влиянием китайской философии, в частности даосизма. Как известно, лексический уровень наиболее полно отражает и интерпретирует культурный компонент, ввиду чего можно отметить, что бинарная оппозиция *север/юг* является наиболее значимой для китайской лингвокультуры. Согласно данным различных лексикографических источников русского и китайского языков, *север* и *юг* указывают на стороны света, направление движения. Согласно данным толковых словарей русского и китайского языков, *север* и *юг* являются сторонами света и противоположными друг другу направлениями. Критериями противопоставления являются климатические условия: юг характеризуется теплым, жарким климатом, где люди предпочитают отдыхать. Номинации *север* и *юг* обладают значительным топонимическим потенциалом в русской и китайской лингвокультурах. В китайской лингвокультуре бинарная оппозиция *север/юг* является одной из самых значимых пространственных оппозиций и проявляется на разных уровнях жизнедеятельности китайского общества: географическом, политическом, культурном, этнокультурном, языковом, бытовом. Соответственно, бинарная оппозиция *север/юг* по-разному проявляется в русской и китайской лингвокультурах, что объясняется климатическими, историческими, политическими, культурными и другими особенностями России и Китая.

Библиографический список

1. Лоскутникова М.А. Бинарные оппозиции как средство экспликации традиционного способа мышления в политическом дискурсе Китая на английском языке. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.* 2018; № 3 (31): 33 – 41.
2. Иванов В.В., Топоров В.Н. *Славянские языковые моделирующие семиотические системы.* Москва: Наука, 1965.
3. Шильнова Н.И. *Большой словарь синонимов и антонимов русского языка*. Москва: ООО «Дом Славянской книги», 2010.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Москва: ООО «А ТЕМП», 2007.
5. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонова А.А. *Словарь русской ментальности*: в 2-х т. Санкт-Петербург: Златоуст, 2014.
6. *Словарь Синьхуа*. Пекин: Издательство «Commercial Press», 2013.
7. *Китайско-русский словарь*. Пекин, Пекинская научная академия, 2008.
8. Котов А.В. *Новый китайско-русский словарь*. Москва: Русский язык – Медиа, 2007.
9. Уильямс К. *Почему север на географических картах – сверху?* Available at: https://www.bbc.com/russian/vert-fut-36650001
10. Поспелов Е.М. *Географические названия России: Топонимический словарь*. Москва: АСТ: Астрель, 2008.
11. Поспелов Е.М. *Географические названия мира: Топонимический словарь*. Москва: Русские словари: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002.
12. Ратке А.В. *Север и Юг Китая: противоречия и особенности*. Available at: https://upload.pgu.ru/iblock/0c5/105.pdf
13. Малявин В.В. *Китайская цивилизация.* Москва: Издательство Апрель, Издательство АСТ, Издательско-продюсерский центр «Дизайн. Информация. Картография», 2000.
14. Лучкова В.И. *История китайского города. Градостроительство, архитектура, садово-парковое искусство*. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2011.

References

1. Loskutnikova M.A. Binarnye oppozicii kak sredstvo `eksplikacii tradicionnogo sposoba myshleniya v politicheskom diskurse Kitaya na anglijskom yazyke. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki.* 2018; № 3 (31): 33 – 41.
2. Ivanov V.V., Toporov V.N. *Slavyanskie yazykovye modeliruyuschie semioticheskie sistemy.* Moskva: Nauka, 1965.
3. Shil'nova N.I. *Bol'shoj slovar' sinonimov i antonimov russkogo yazyka*. Moskva: OOO «Dom Slavyanskoj knigi», 2010.
4. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. Moskva: OOO «A TEMP», 2007.
5. Kolesov V.V., Kolesova D.V., Haritonova A.A. *Slovar' russkoj mental'nosti*: v 2-h t. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2014.
6. *Slovar' Sin'hua*. Pekin: Izdatel'stvo «Commercial Press», 2013.
7. *Kitajsko-russkij slovar'*. Pekin, Pekinskaya nauchnaya akademiya, 2008.
8. Kotov A.V. *Novyj kitajsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk – Media, 2007.
9. Uil'yams K. *Pochemu sever na geograficheskih kartah – sverhu?* Available at: https://www.bbc.com/russian/vert-fut-36650001
10. Pospelov E.M. *Geograficheskie nazvaniya Rossii: Toponimicheskij slovar'*. Moskva: AST: Astrel', 2008.
11. Pospelov E.M. *Geograficheskie nazvaniya mira: Toponimicheskij slovar'*. Moskva: Russkie slovari: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2002.
12. Ratke A.V. *Sever i Yug Kitaya: protivorechiya i osobennosti*. Available at: https://upload.pgu.ru/iblock/0c5/105.pdf
13. Malyavin V.V. *Kitajskaya civilizaciya*. Moskva: Izdatel'stvo Aprel', Izdatel'stvo AST, Izdatel'sko-produyuserskij centr «Dizajn. Informaciya. Kartografiya», 2000.
14. Luchkova V.I. *Istoriya kitajskogo goroda. Gradostroitel'stvo, arhitektura, sadovo-parkovoe iskusstvo*. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2011.

Статья поступила в редакцию 21.03.22

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-439-442

***Wang Xuejian**, Department of Russian Language and Literature, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: van.siue@yandex.ru*

SCOPES OF TEXT CLIPS *МАЛО ТОГО* AND *МАЛО ЭТОГО* 'NOT ONLY'. The article deals with a problem of establishing the scope of textual braces *мало того* and *мало этого* in Russian. The subject of research in this article is the scope of the expressions. The relevance of the study is determined by its involvement in the study of the scope of service units that perform binding functions in the text. The purpose of this study is to identify features of the scope of the text clips *мало того* and *мало этого*. As a result of the study, the following conclusions are made. The main sphere of action of *мало того* and *мало этого* are two statements – left and right. The expansion of the scope of *мало того* and *мало этого* occurs in those cases when, after the right utterance, there is the following, directly related to the previous one. At the same time, various relationships are observed: adding information, consequence, concretization, argumentation. The novelty of the study lies in the fact that for the first time a description was created of the features of the use of text braces *мало того* and *мало этого* in particular.

Key words: **scope, valency, textual bond, service unit, gradation value, addition, consequence, concretization, argumentation, formal indicator.**

***Ван Сюецзянь,** аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: van.siue@yandex.ru*

СФЕРЫ ДЕЙСТВИЯ ТЕКСТОВЫХ СКРЕП «МАЛО ТОГО» И «МАЛО ЭТОГО»

В данной статье рассматривается проблема установления сферы действия текстовых скреп «мало того» и «мало этого». Предметом исследования в данной статье является сфера действия скреп «мало того» и «мало этого». Актуальность исследования определяется его включенностью в изучение сферы действия служебных единиц, выполняющих связующие функции в тексте. Цель настоящего исследования состоит в выявлении особенностей сферы действия текстовых скреп «мало того» и «мало этого». В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы. Основной сферой действия скреп «мало того» и «мало этого» являются два высказывания – левое и правое. Расширение сферы действия скреп «мало того» и «мало этого» происходит в тех случаях, когда после правого высказывания находится следующее, непосредственно связанное с предыдущим. При этом наблюдаются различные отношения: добавление информации, следствие, конкретизация, аргументация. Новизна исследования заключается в том, что впервые было создано описание особенностей употребления текстовых скреп «мало того» и «мало этого», в частности.

Ключевые слова: **сфера действия, валентность, текстовая скрепа, служебная единица, градационное значение, добавление, следствие, конкретизация, аргументация, формальный показатель.**

В настоящее время проблема изучения текстовых скреп и внутритекстовых связей является одним из актуальных направлений в современной лингвистике. Важное место среди средств связности текста занимают текстовые скрепы, которые могут выражать разнообразные отношения между частями текста. В настоящее время состав текстовых скреп, а также специфика конкретных единиц такого типа изучены недостаточно.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что в ней уточнены сферы действия текстовых скреп «мало того» и «мало этого», которые могут раскрыть их функциональный потенциал. Практическая значимость заключается в возможности применения материала и результатов исследования для дальнейшей разработки теории текстовых скреп. Цель исследования состоит в выявлении особенностей сфер действия текстовых скреп «мало того» и «мало этого». Для достижения поставленной цели определен ряд исследовательских задач:

1) проанализировать современные подходы к изучению валентности и сферы действия в лингвистике;

2) выбрать и классифицировать языковой материал из НКРЯ; 3) проанализировать особенности основной СД и расширения СД текстовых скреп «мало того» и «мало этого».

В ходе написания статьи рассмотрены монография «Сфера действия лексических единиц» И.М. Богуславского, «Большой энциклопедический словарь» и статья «Текстовые скрепы в «Словаре служебных слов»» А.Ф. Прияткиной и Е.А. Стародумовой, где описано определение валентности и сфер действия. В исследовании использовались описательный метод и методика контекстуального анализа. Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые проводится детальный анализ СД текстовых скреп «мало того» и «мало этого».

Понятие «сфера действия» лексической единицы основано на понятии валентности. В «Большом энциклопедическом словаре» валентность (от лат. valentia – сила) определяется как способность слова вступать в синтаксические связи с другими элементами. «Различаются специфичные для каждого языка сочетательные потенции частей речи, отражающие грамматические закономерности сочетаемости слов (например, в русском языке существительные шире сочетаются с наречием, чем во французском языке), и лексические валентности, связанная с семантикой слова» [1, с. 79–80]. Обратим внимание на то, что в современных исследованиях понятие валентности относят и к служебным словам. Понятие сфера действия (СД) лексической единицы, основанное на понятии валентности, было разработано И.М. Богуславским в монографии «Сфера действия лексических единиц». Под СД понимается такой фрагмент синтаксической структуры, в котором смысл входящих в него слов, конструкций и интонационных средств заполняет семантическую валентность лексемы. [2, с. 44]. И.М. Богуславский применил это понятие к описанию нескольких служебных единиц, в частности «только», «еще», «уже». Впоследствии понятие СД стало широко использоваться при изучении служебных слов. В работе Е.С. Урысон рассмотрены коннекторы *«между тем», «тем не менее»* в аспекте их синтаксической сферы действия [3, с. 22–23]. Понятие СД использовано Н.Ю. Пилюгиной для нескольких фразеологизированных служебных единиц: *«в любом случае», «так или иначе», «хочешь не хочешь»* [4, с. 50–172].

В словаре служебных слов, разрабатываемом исследователями Дальневосточной синтаксической школы, СД является одним из параметров описания текстовых скреп. А.Ф. Прияткина и Е.А. Стародумова в статье «Текстовые скрепы в «Словаре служебных слов»», характеризуя этот параметр, отмечают, что сфера действия включает объем, который зависит от семантики скрепы и границы левого и правого контекстов: это может быть два контактных высказывания, несколько высказываний слева и справа, два абзаца и более объемные фрагменты текста. Приводится пример со скрепой «между прочим»: *Реутовский вроде как там и оставался, жил полубогемно, писал сценарии для научно-популярных фильмов, а заработав, кутил, гулял, ходил по старым приятелям, приятельницам, тормошил, будоражил... **Между прочим**, многим это нравилось, с ним как будто молодели* (Е. Шкловский. Заложники) [5, с. 137–138]. В монографии «Служебные слова в лексикографическом аспекте» подробно описаны параметры четырех текстовых скреп, включая скрепу ««стати». Её сфера действия: левый компонент – от одного высказывания до целого текста, правый компонент – от одного высказывания до значительного по объёму текстового фрагмента. Например: *Особая гордость – застройка микрорайона Дорожник в районе Доручастка по Октябрьскому проспекту. **Кстати**, это место сейчас известно всему городу, и называют его не иначе как Армянский городок. Отделочники нашего участка оттштукатурили Стефановский собор. Кроме того <…> (Московский комсомолец. <НКРЯ>)* [6, с. 269].

На основе анализа текстовых скреп «мало того» и «мало этого» мы установили **основную сферу действия** этих единиц и **расширенную сферу действия.**

Основная сфера действия скреп «мало того» и «мало этого». Она определяется градационным значением скреп, поэтому основной сферой действия являются два высказывания (или две части высказывания). Левый компонент – предшествующий высказыванию со скрепой; правый компонент – высказывание, вводимое скрепой. Покажем СД данных скреп на конкретных примерах, выбранных из национального корпуса русского языка [7].

МАЛО ТОГО

*1. Там были предусмотрены десятки вопросов и ответов. **Мало того**, по настоянию Чурилина я обозначил в скобках: «Холодно», «задумчиво», «растерянно». Затем мне принесли обед: тарелку супа, жареную рыбу и кисель* [Сергей Довлатов. Чемодан (1986)].

Первые два высказывания относятся к одной ситуации: автор помогает Чурилину отвечать на вопросы и даже показывает, с каким чувством надо отвечать (задумчиво, растерянно и т.д.). Между этими высказываниями отношение градации. Следующее высказывание содержит новую информацию, не относящуюся непосредственно к предыдущей. Таким образом, сфера действия скрепы «мало того» не расширяется.

2. *Действительно, Борис Николаевич уже немолод, и со здоровьем проблемы. Но **мало того**. У нас в песне еще и прямой намек на Чеченскую войну». – «Да ведь это Англия, шестнадцатый век! При чем тут Борис Николаевич?»* [Александр Городницкий. «И жить еще надежде» (2001)].

Между первым и вторым высказываниями градационное отношение, создаваемое скрепой-фразой «но мало того»: *Борис Николаевич уже старый, и у него проблема со здоровьем*, во втором высказывании коррелят «еще и» вводит прямой намек в песне на Чеченскую войну. А следующее высказывание вводит реплику другого субъекта и выражает возражение, поэтому сфера действия скрепы «мало того» не расширяется.

3. *Михаил Иванович вместе с нами. Было очень тяжело, **мало того**, еще у какой-то девушки не было места, и Царев посадил ее рядом. Молодой актер подошел еще в аэропорту и спросил: «Михаил Иванович, пива не хотите?» Утром, в семь часов: «Почему пива?»* [Актер, дипломат, нестяжатель // «Театральная жизнь», 2004.02.23].

Части высказывания со скрепой «мало того» находятся в отношении градации: ситуация была трудна, для какой-то девушки не оказалось места. А следующая ситуация (Молодой актер подошел еще в аэропорту и спросил Михаила Ивановича) уже является новой: нет прямой связи с предыдущим высказыванием, так что сфера действия скрепы «мало того» не расширяется.

МАЛО ЭТОГО

*1. Пробыв в Сангарах 10 месяцев, Демин сбежал, а его пребывание в Сангарах стоило государству 39 000 рублей. Но **мало этого**. По приезде в Москву он предъявил иск Главсеморлуту на 23 000 рублей – все за те же 10 месяцев пребывания (а не работы) в Сангарах. Суд, конечно, в претензии Демину отказал. Но нас интересует и другое* [Е.Я. Котик. Ударить по безответственности в подборе кадров // «Советская Арктика», 1938].

Высказывания, связанные скрепой «мало этого»: пребывание Демина в Сангарах стоило государству много денег, и он предъявил иск на большую сумму. В следующем высказывании (Суд в претензии отказал) содержится новая, неожиданная для субъекта информация. Таким образом, сфера действия скрепы «мало этого» не расширяется.

2. *У нас ставки НДС значительно выше, чем в развитых европейских странах. **Мало этого**, при нынешнем законодательстве одни этот налог платят в бюджет, а другие с помощью нехитрых махинаций, в том числе с помощью лжеэкспорта, его оттуда извлекают. Какие суммы НДС выплачиваются сырьевым экспортерам и лжеэкспортерам – это тайна за семью печатями* [Что будет, когда не будет нефти? // «Строительство», 2003.01.27].

Между левым и правым высказываниями – градационное отношение, создаваемое скрепой «мало этого». А следующее высказывание содержит новую информацию, непосредственно не связанную с предыдущей. Сфера действия скрепы «мало этого» не расширяется.

3. *Одну за другой, спокойно перезаряжая винтовку, он убил все девять косуль, заметавшихся, обезумев от страха, на узкой лужайке. **Мало этого.** Видимо решив, по своему разумению, подшутить над старым охотником и его правилами охоты, он, не предупредив о содеянном, привел Шаадата на место своего палачества. «Что ты наделал?!» – говорят, вскричал старый охотник, увидев груду наваленных друг на друга косуль, и упал без сознания....* [Фазиль Искандер. Сандро из Чегема (Книга 3) (1989)].

Между левым и правым высказываниями – градационное отношение, вводимой скрепа «мало этого»: убил девять косуль, в правом высказывании сказано, что он хотел подшУтить над старым охотником и его правилами охоты и привел его на место своего палачества. А следующее высказывание вводит реплику старого охотника, который выражает возмущение. Поэтому сфера действия скрепы «мало этого» не расширяется.

Расширение сферы действия скреп «мало того» и «мало этого» происходит в тех случаях, когда правый контекст (высказывание или часть высказывания) непосредственно связан с предыдущим. При этом наблюдаются различные отношения: добавление информации, тесно связанной с предыдущей; следствие; конкретизация; аргументация, обоснование.

1. Отношение добавления информации

Добавление подчеркивается частицами «еще», «также», союзами «и» и устойчивым выражением «но и это не все».

1. *На любые высказанные слова первой всегда претендует готовая схема. **Мало того**, нам сказали что-то. От нас **еще** требуется чего-то не знать* [В.В. Бибихин. Константин Леонтьев(1989)].

2. *Точно, с прозаком ошибка вышла (наверно, потому что я не в целевой группе), уже сертифицирован. Риталина (метилфенидата) по-прежнему нет, **мало того,** в списке психотропных веществ, оборот которых в РФ запрещен... но найти, конечно, можно. **Еще** рекомендуют заменять его на амитриптилин*

(есть в офиц. продаже) – но те, кто пробовал, говорят, что эффект несравнимо более слабый [*Boris Britva*. Что сейчас модно? (форум) (2005.06.07)].

3. *Детей спасли и благополучно роздали в польские семьи. Но* ***мало того*** *– в операции приняли участие столько добровольцев, что следовало подумать о формировании партизанского отряда из местного населения. Зубов* ***также*** *сообщил Вайсу, что освобождение приговоренных к казни немецких военнослужащих не прошло бесследно* [Вадим Кожевников. Щит и меч. Книга вторая (1968)]**.**

4. *– Вы невозможны... – Но* ***мало того****, – продолжил Лекций. – Сейчас вашу жизнь постигло нелегкое испытание.* ***И*** *я вам предоставляю возможность преодолеть его и избыть* [Леонид Зорин. Глас народа (2007–2008) // «Знамя», 2008].

5. *В тетради я вписывал только имена и числа и делал свои заметки, для других непонятые и, невзирая на то, что я знал больше, нежели требовалось в средних классах, я прослыл ленивым, потому что отвечал на вопросы учителей своими словами, а не повторял урока наизусть.* ***Мало этого.*** *В классах были перемешаны кадеты и из других рот, оставались самые ленивые. Они* ***также*** *дразнили и задирали меня, что доводило нас частенько до драки* [Ф.В. Булгарин. Воспоминания (1846–1849)].

6. *Как выяснилось, Шлафман рыл себе могилу. Случайность – логика фортуны...* ***Мало этого****, при жизни Шлафман был несокрушимым сталинистом.* ***И*** *– тоже не случайно. А для того чтобы я мог рассказывать эту историю без особой скорби...* [Сергей Довлатов. Зона (Записки надзирателя) (1965–1982)].

7. *В картинной галерее – как? Иная картина потрясает своей красотой, и* ***мало этого*** *– своей правдивостью.* ***Но и это не все,*** *а вот картина, которая убеждает: здесь изображен не кто-то там, но ты сам. Ты, да и только!* [Сергей Залыгин. После инфаркта // «Новый Мир», 1999].

2. Отношение следствия выражается формальными показателями: предлогами «в результате», «из-за», вводными словами «следовательно», «таким образом», «в конце концов», сочетанием частиц «вот и» и лексическим значением глагола «возникать».

1. *Ведь Вселенная состоит не из одного лишь вещества, а еще и из загадочной темной энергии.* ***Мало того!*** *Последняя доминирует в ней, поэтому плотность всей энергии мироздания в итоге равняется единице. Эта единица как раз получается* ***в результате*** *суммирования плотности вещества и плотности темной энергии* [Александр Грудинкин. Мир по «Планку» // «Знание – сила», 2013].

2. *И* ***мало того,*** *стал действовать даже парадоксальный закон, согласно которому двойная экономика, отрабатывая способность к нормальной работе в условиях постоянно воспроизводимого легкого кризиса, становилась тем устойчивее, чем большие срывы она научалась погашать как частные, локальные. И,* ***следовательно****, чем больший разлад она допускала на отдельных участках* [Л. Невлер. Правила для исключений // «Знание – сила», 1988].

3. *Подспудное, тайное влияние КГБ доминировало,* ***мало того****, оно ложилось на удобренную почву – на страхи прошлого.* ***В конце концов*** *«кротовая тактика» КГБ постепенно одерживала верх. Горбачева сумели напугать демократической волной. Он начал пятиться, ища спасение во временном откате от реформ, считая его тактическим...* [Александр Яковлев. Омут памяти. Т. 1 (2001)].

4. *«Сложнейшей» эта процедура становится оттого, что запись производится на специальных бланках, которые выносятся в холл поликлиники в определенные дни и в строго обозначенное время.* ***Мало того****, – «счастье» записаться выпадает лишь единицам, поскольку количество больных, которых может принять врач, в этих бланках строго регламентировано.* ***Вот и*** *приходится бедным горожанам (среди которых много страдающих различными недугами) занимать очередь к «выносу бланков за 3, 4 часа до необходимого времени и буквально драться за право внести свою фамилию в эти листочки* [Виктор Лихачев, Игорь Немучинский, Юрий Козлов. Письмо в номер // «Встреча» (Дубна), 2003.04.02].

5. *Дело в том, что оклады остальных должностных лиц, включая замредов думы, вице-губернаторов, министров и уполномоченного по правам человека, исчисляются в процентах от губернаторского – спикерского.* ***Мало этого****, областной зарплатный «потолок» влияет и на денежное содержание муниципальных служащих.* ***Таким образом****, в том, чтобы все оставить все как есть, заинтересовано очень большое число чиновников* [Маргарита Спиричева. Зарплата – это святое // «Богатей» (Саратов), 2003.03.20].

6. *Тут нельзя «нанесет», ибо получается четыре «н» подряд, звуковая выразительность утрачена, поэтическая неряшливость очевидна. Но* ***мало этого****. Звук «з» в этой строке связан с «с» из слова «столичные» в той же строке – здесь повтор, рифма, гармония. Все пропало* ***из-за*** *чрезмерной бдительности корректора* [В. Т. Шаламов. Письмо Ф. Ф. Сучкову (1964)].

7. *Многие живут иллюзиями.* ***Мало того****, попробуй сказать им это. Тебя воспринимают как нападающего, посягающего на святыню.* ***Возникает*** *ощущение, что многие живут с мыслительными и чувственными «амулетами» – в виде стереотипов мышления и уверенности в эталонности своих чувств* [Человек (форум) (2007.03.05)]. Лексическое значение глагола «возникает» указывает на следствие из предыдущей ситуации.

3. Отношение конкретизации выражается вводными словами «например», «в частности», частицей «вот», наречием «особенно».

1. *И ведь что любопытно и симптоматично: идеи доктора Чезаре Ломброзо, который впервые заговорил о биологических основах криминала, никуда не делись.* ***Мало того****, они находят постоянные подтверждения.* ***Например,*** *сотрудники Балтиморского университета вывели мышей, в мозге которых отсутствует некий биокатализатор* [Лекарство от преступности // «Криминальная хроника», 2003.06.24].

2. *Раман напечатал в количестве 2 000 репринтов и послал его «всем видным физикам, включая тех, кто работал в области рассеяния света во Франции, Германии, России, Канаде и США, а также в научные учреждения во всём мире, обеспечивая таким образом закрепление своего приоритета»* (см. [5]*, где цитируется источник этого утверждения).* ***Мало того,*** *Раман предпринял и ряд других мер для популяризации своей работы и непосредственно добивался присуждения ему Нобелевской премии по физике.* ***В частности,*** *насколько можно судить на основании изложенного в* [5]*, Раман обращался с просьбой номинировать его на премию к нобелевским лауреатам Бору, Вильсону и Резерфорду, думаем, что и к ряду других* [В.Л. Гинзбург, И.Л. Фабелинский. К истории открытия комбинационного рассеяния света // «Вестник РАН», 2003].

3. *Я писал им письма, а они отвечали мне и присылали свои фото с автографами.* ***Мало того****, я даже набрался храбрости и общался с некоторыми из них, это уже было высочайшее счастье для меня!* ***Вот*** *такое письмо я написал И.М. Москвину: «Дорогой Иван Михайлович!»* [Владлен Давыдов. Театр моей мечты (2004)].

4. *Читатель получает правильное и ясное представление о жизни Русской Америки начала XIX в.* ***Мало этого****, в двух небольших эпизодах – приезде Баранова в Охотск и Кускова в Кантон – писатель очень выразительно и умело дает картину жизни этих двух портов Тихого океана, и в этом, как в капле воды, отражается жизнь и быт двух огромных стран – Китая и Сибири.* ***Особенно*** *хорош Кантон. Большой кипучий портовый город, с контрабандистами, купцами всех стран китайскими джонками и хитрыми негоциантами, центр тихоокеанской торговли и контрабанды, предстает перед глазами читателя* [А. Аркадьев. Русские на Тихом Океане (обзор литературы) // «Наука и жизнь», 1949].

Без формального показателя конкретизации

5. *Но прямой вывод, что в таком положении вещей во многом виновата школа, а значит, надо что-то менять, прозвучал, пожалуй, впервые.* ***Мало этого:*** *шел разговор и о психологическом нездоровье. «16 процентов школьников не могут быть призваны полностью психически здоровыми», – рассказал Виктор Ананьев, доктор психологических наук из Санкт-Петербурга, специально приглашенный на брифинг.* [Маргарита Спиричева. Ученье – вред // «Богатей» (Саратов), 2003.04.10].

В первом высказывании говорится о том, что школа виновата во многом, во втором речь идет о проблеме психологического нездоровья у школьников. И далее конкретно указано процентное количество школьников с проблемой психологического нездоровья.

6. *А немцы сбросили с парашютом снайпера, который, казалось, опустился прямо на сосну и тут же стал обстреливать наш НП.* ***Мало этого,*** *немцы пошли в контратаку. Четыре танка, за ними автоматчики* [Ю.М. Нагибин. Волховская тетрадь (1942)].

В первом высказывании говорится о том, что немцы стали обстреливать их НП, во втором отражена контратака немцев. И далее конкретно указано количество танков и где находились автоматчики немцев.

4. Отношение аргументации, обоснования создаются союзами «потому что», «так как», предлогом «благодаря», скрепами «во-первых», «во-вторых», и оборотом «связано это с тем что», вводным словом «оказывается».

1. *– И это означает одновременно: язык говорит».* ***Мало того****, только язык и способен это делать.* ***Потому что:*** *«Язык по своей сути не выражение и не деятельность человека. Язык говорит»* [Владислав Отрошенко. Эссе из книги «Тайная история творений» // «Октябрь», 2001].

2. *Для него классы или виды существуют в природе, индивиды, которые принадлежат к ним, не могут перестать принадлежать им, хотя существуют и случайные классы индивидов: «два физических индивида никогда не будут совершенно подобны;* ***мало того****, один и тот же индивид будет переходить из одного вида в другой.* ***Так как*** *он никогда не бывает больше одного момента вполне похожим на самого себя»* [С.С. Неретина, А.П. Огурцов. Пути к универсалиям. Раздел IV. Универсалии как идеи: от номинализма к реализму (2006)].

3. *А это один из показателей отменного здоровья.* ***Мало того****, к 10 тысячам масло почти не теряет прозрачности. Видимо,* ***благодаря*** *постоянной эксплуатации на газе. Ради эксперимента даже решили увеличить интервал между заменами до 15 тысяч* [Николай Мордовцев. Среднее арифметическое // «За рулем», 2004.04.15].

4. *Несомненно, что при правильном выполнении техники, такие удары не нужны.* ***Мало того****, они могут «сломать» прием.* ***Во-первых****, очень трудно вписать удары в рисунок техники, так как биомеханика их совершенно другая.* ***Во-вторых****, при нанесении удара необходимо отпустить захват и, как минимум, потерять время, нужное для его нанесения* [Прикладное дзюдо // «Боевое искусство планеты», 2004.12.09].

5. *Медленная или неактивная форма фермента, наоборот, уменьшает число выкуренных сигарет и риск возникновения никотиновой зависимости.* ***Мало того****, если носитель «медленной» формы цитохрома P4502A6 все же курит, у него меньше риск заболеть раком легкого, чем у носителей «быстрой» формы.* ***Связано это с тем, что*** *канцерогенен не сам никотин, а продукты его расщепления, а их-то как раз «быстрая» форма цитохрома поставляет в изобилии* [Василий Клоков, Виктория Скобеева. Читатель сообщает, спрашивает, спорит // «Знание – сила», 2006].

6. *Слева расположился просторный широкий диван... Но* ***мало этого!*** *На окнах висели шелковые гардины, стол украшала бронзовая настольная лампа, и даже кафельный пол был стыдливо покрыт, правда, не новым, но вполне приличным ковром.* ***Оказывается,*** *мы с Сахаровым пропустили совершенно феерическое зрелище: вся эта мебель и стол, и диван, и кресла – была втащена с помощью пожарных через окно: через нашу узенькую дверь она не проходила* [Лидия Парийская. «Меня охватила удивительная дружеская обстановка» // «Техника – молодежи», 1989].

В высказывании, вводимом глаголом в роли вводного слова «оказывается», объясняется, каким образом в комнате появились шелковые гардины и пр.

Без формального показателя аргументации

7. *Ведь налог с продаж идет к ним.* ***Мало того****, в Думе есть немаленькое лобби, которое выступает за отмену контрольно-кассовых аппаратов. Логика у них следующая: поскольку малый бизнес переводится на вмененный налог, а тот не зависит от оборота, так нечего за этим оборотом следить. За всем за этим просматривается однозначная тенденция: поощрять теневой оборот* [Владислав Резник, Сергей Штогрин. Нужно ли заглядывать в кошелек? // «Московские новости», 2003].

Первое и второе высказывания относятся к одной ситуации: налог с продаж идет к ним, в Думе есть лобби, поддерживающее отмену контрольно-кассовых аппаратов. А в следующем высказывании содержится причина, почему они выступают за отмену контрольно-кассовых аппаратов – логика у них следующая... Отношение аргументации выражено в контексте.

8. *Значит, сбудется мрачный анекдот про нехватку патронов... Но* ***мало этого.*** *Патронный завод, оказывается, держит на своём балансе Волжскую дамбу – стратегически необыкновенно важный объект. Дамба защищает и сам семисоттысячный Ульяновск, и жилой район Нижняя терраса с сорока тысячами жителей* [Разбой от имени Чубайса // «Криминальная хроника», 2003.07.08].

Высказывание «Дамба защищает…» объясняет, аргументирует стратегическую важность этого объекта.

9. *Для «Всеобщей истории» этот текст придется не дополнять, а сокращать, и тут не 2 главы, а целый раздел.* ***Мало этого****: эпоха Чингисхана еще не была научно описана.* ***Там есть большие сложности****, о которых я знаю, и знаю, как найти выход. Если мне будет сделан заказ, вполне официально, я сумею его выполнить* [Эмма Герштейн. Анна Ахматова и Лев Гумилев (1994–2002)].

Существование сложностей объясняет то факт, что эпоха Чингисхана не была научно описана.

В соответствии с поставленной целью и конкретными задачами мы пришли к следующим выводам. Основной сферой действия скреп «мало того» и «мало этого» являются два высказывания. Левый компонент – предшествующий высказыванию со скрепой; правый компонент – высказывание, вводимое скрепой. Расширение сферы действия скреп «мало того» и «мало этого» происходит в тех случаях, когда правый контекст непосредственно связан с предыдущим. При этом наблюдаются различные отношения: добавление информации, тесно связанной с предыдущей; следствие; конкретизация; аргументация, обоснование. В большинстве случаев эти отношения выражаются формальными показателями. Результат проведенного исследования может быть использован в практике преподавания соответствующих учебных курсов и спецкурсов, а также в лексикографическом описании служебных слов.

Библиографический список

1. *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998: 79 – 80.
2. Богуславский И.М. *Сфера действия лексических единиц*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
3. Урысон Е.В. Синтаксис союзов и коннекторов и теория валентностей. *Вопросы языкознания*. 2013; № 3: 3 – 24.
4. Пилюгина Н.Ю. *Фразеологизированные сочетания в служебной функции: синтаксис и семантика.* Диссертация... кандидата филологических наук. Владивосток: ДВФУ, 2019.
5. Прияткина А.Ф., Стародумова Е.А. Текстовые скрепы в словаре служебных слов. *Сибирский филологический журнал*. 2015; № 2: 134 – 141.
6. Стародумова Е.А., Завьялов В.Н., Шереметьева Е.С., Токарчук И.Н. и др. *Служебные слова в лексикографическом аспекте*: монография. Владивосток: ДВФУ, 2017.
7. *Национальный корпус русского языка (НКРЯ)*. Available at: http: //www.ruscorpora.ru/

References

1. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998: 79 – 80.
2. Boguslavskij I.M. *Sfera dejstviya leksicheskih edinic*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
3. Uryson E.V. Sintaksis soyuzov i konnektorov i teoriya valentnostej. *Voprosy yazykoznaniya*. 2013; № 3: 3 – 24.
4. Pilyugina N.Yu. *Frazeologizirovannye sochetaniya v sluzhebnoj funkcii: sintaksis i semantika.* Dissertaciya... kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok: DVFU, 2019.
5. Priyatkina A.F., Starodumova E.A. Tekstovye skrepy v slovare sluzhebnyh slov. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2015; № 2: 134 – 141.
6. Starodumova E.A., Zav'yalov V.N., Sheremet'eva E.S., Tokarchuk I.N. i dr. *Sluzhebnye slova v leksikograficheskom aspekte*: monografiya. Vladivostok: DVFU, 2017.
7. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka (NKRYa)*. Available at: http: //www.ruscorpora.ru/

Статья поступила в редакцию 16.03.22

УДК 811.11 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-442-444

Getman A.A.*, Cand. of Sciences (Philology), Head of Foreign Languages Department, Siberian State University of Water Transport; senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: anastassia-email@mail.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPT MADNESS IN ENGLISH LINGUOCULTURE (BASED ON ENGLISH PROVERBS AND SAYINGS). The means of representation of the concept MADNESS in the English linguoculture in the framework of the analysis of English proverbs and sayings are studied. The concept MADNESS is of great interest for study because its content is not static. The article touches upon the notion, the structure and the content of the concept. The concept is reported to have a field organization with a core and a periphery. Concept MADNESS content semantic components are investigated while analyzing the dictionary meanings of the lexical unit *madness* in the English language. The key elements of the core of the concept MADNESS are determined. The field organization model of the core of the concept is presented. The results of the numerical analysis of lexical units representing the concept MADNESS are revealed. The way of representation of the concept by means of associations and images is analyzed. The material for the study is English proverbs and sayings which are considered to be the concentration of human's certain experience. The key lexical units representing the concept MADNESS are determined in every category of associations. The concept MADNESS is considered to have an ambivalent nature.

Key words: **concept MADNESS, association, representation of concept, linguoculture, proverbs and sayings, ambivalent nature.**

А.А. Гетман*, канд. филол. наук, зав. каф. иностранных языков Сибирского государственного университета водного транспорта; доц. Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, E-mail: anastassia-email@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА MADNESS В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПАРЕМИЙ

Данная статья посвящена исследованию способов репрезентации концепта MADNESS в английской лингвокультуре посредством паремий. Концепт MADNESS представляет интерес для исследования, так как его содержание не является статичным. В статье рассмотрены понятие, структура и содержание концепта. Отмечается, что концепт обладает полевой структурой, в которой выделяются ядро и периферия. Выявлены семантические компоненты

содержания концепта MADNESS посредством анализа словарных значений лексической единицы *madness* в английском языке, исследованы ключевые элементы ядра концепта MADNESS, выстроена полевая модель ядра концепта. Приведены результаты статистического анализа лексических единиц, репрезентирующих концепт MADNESS. Выявлены способы репрезентации концепта через ассоциации и образы на основе паремиологических единиц, которые представляют собой концентрацию определенного опыта человека. Приведены ключевые единицы, которыми репрезентируется концепт MADNESS, в каждой конкретной группе выделенных ассоциаций. Установлено, что концепт MADNESS имеет амбивалентный характер.

Ключевые слова: **концепт MADNESS, ассоциация, репрезентация концепта, лингвокультурология, паремии, амбивалентный характер.**

Психологическое состояние человека – важный вопрос, который поднимается в настоящее время. В данной международной ситуации, связанной с эпидемиологической обстановкой в мире, все больше ученых как в области медицинских, психологических наук, так и в других сферах науки обращаются к вопросу душевного состояния человека, возможности его стабилизации, улучшения и т.д. Следовательно, рассмотрение способов вербализации, репрезентации концептов, связанных с душевной организацией и душевным состоянием человека, как и изучение самих концептов, входящих в концептосферу душевного состояния и психологического здоровья человека, вызывает большой интерес.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что концепты являются динамическими, в их содержании происходят изменения; в настоящее время в результате сложной эпидемиологической обстановки изучение содержания концепта MADNESS представляет особый интерес, так как появляются новые составляющие содержание значения.

Целью исследования выступает изучение способов репрезентации концепта MADNESS в английской лингвокультуре через паремии. Для достижения цели нужно решить задачи: 1) изучить структуру концепта MADNESS в рамках лингвокультурного подхода; 2) провести статистический анализ лексических единиц, репрезентирующих концепт MADNESS; 3) выявить лексические единицы, составляющие содержание концепта MADNESS.

Научная новизна исследования заключается в выявлении когнитивных особенностей в способе актуализации концепта MADNESS через англоязычные паремии.

Теоретическая значимость заключается в расширении представлений о концепте MADNESS и установлении связи с другими важными для культуры концептами.

Практическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов в рамках изучения дисциплин «Лингвокультурология», «Межкультурная коммуникация».

Методами исследования послужили дефиниционный и описательный методы, метод сплошной выборки лексических единиц, статистический метод.

В лингвистике существует большой объем исследований, посвященных концептам. К изучению концепта подходили с разных точек зрения. Выделяются направления в когнитивной лингвистике, разработанные и разрабатываемые Ю.С. Степановым, В.И. Карасиком, Г.Г. Слышкиным, Н.Д. Арутюновой, С.Г. Воркачевым, Е.С. Кубряковой, А.П. Бабушкиным, З.Д. Поповой, И.А. Стерниным и др. [1]. Работы этих лингвистов составляют теоретическую и методологическую базу исследования.

Обратимся к подходам толкования концепта. Концепт трактуется как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [1, с. 24].

В исследовании мы обратились к способу изучения концептов, предложенному В.И. Карасиком. По В.И. Карасику, лингвокультурным концептом является смысловое образование, в состав которого входят фактуальный (понятийный), образный и ценностный компоненты. Содержание концепта, ментального образования в виде значимых типизируемых фрагментов опыта в памяти человека, включает семантические составляющие, ассоциации и коннотации [2]. Концепт имеет полевую структуру, на это указывают З.Д. Попова, И.А. Стернин [1].

Г.Г. Слышкин вслед за В.И. Карасиком выделяет составляющие концепта, указывая на то, что концепт есть продукт непрерывного ассоциативного процесса. Ассоциации, которые закреплены в форме словарных значений, представляют собой ядро концепта, а совокупность контекстуальных ассоциаций образует периферию [3, с. 32–33].

Исследование лингвоконцепта MADNESS следует начать с понятийного элемента, основываясь на изучении дефиниций ядерной лексемы *madness* в англоязычных толковых словарях. В толковом англоязычном словаре Oxford лексема *madness* определяется как *"the state of having a serious mental illness"* [4]. Подобным образом лексема *madness* трактуется в следующих словарных статьях:

– madness: *stupid or dangerous behaviour* [5];

– madness: 1) *ideas/actions showing a lack of good judgment, careful thought;* 2) *severe mental illness* [6];

– madness: 1) *the quality or state of being mad: such as: a) a state of severe mental illness, b) behavior or thinking that is very foolish or dangerous, c) ecstasy, enthusiasm, intense anger: rage;* 2) *any of several ailments of animals marked by frenzied behavior* [7];

– madness: 1) *(especially British English) very stupid behaviour that could be dangerous or have a very bad effect;* 2) *serious mental illness (SYN insanity)* [8].

Таким образом, лексема *madness* обладает двумя основными значениями: 1) странное, опасное поведение; 2) серьезное заболевание.

В рамках анализа значений ядерной лексемы концепта MADNESS были выявлены ключевые слова и словосочетания: *serious/severe mental illness, ailments, stupid behaviour, dangerous behaviour, frenzied behavior, lack of good judgment, state of being mad, anger*.

Ядро концепта MADNESS можно отобразить на схеме 1.

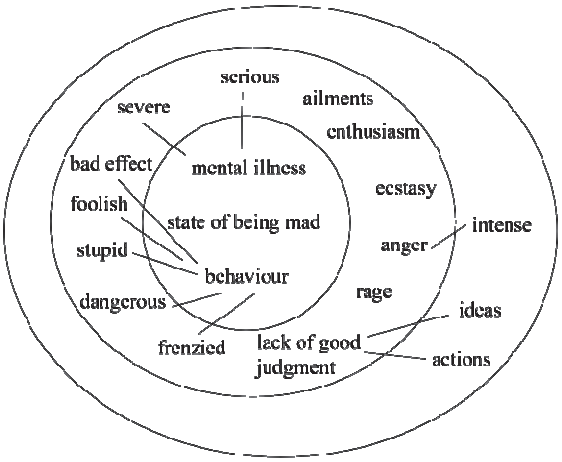


Схема 1. Ядро концепта MADNESS

Концепт MADNESS репрезентируется в основном лексическими единицами, которые содержат либо нейтральную коннотацию, либо негативную коннотацию, либо являются медицинскими терминами.

В рамках анализа концепта MADNESS было рассмотрено 99 английских пословиц и поговорок. Паремиологические единицы являются отображением накопленного опыта человека, выступая своего рода прецедентными текстами. Паремии отбирались методом сплошной выборки по принципу наличия в составе лексической единицы лексем *madness* и *mad*.

Отобранные методом сплошной выборки паремии можно классифицировать на несколько категорий. На диаграмме 1 представлено распределение категорий по количеству выявленных паремий. В результате статистического анализа установлено, что самыми большими по количеству паремий категориями являются следующие: неразумное поведение, категория представлена 16 паремиями; искусство, талант, неординарность, категория представлена 13 паремиями; разум – 7 паремий; глупость – 6 паремий; гнев, мир безумен, коллективное безумие, смерть, знание – каждая категория насчитывает по 5 паремий; разные виды безумия – 4 паремии; любовь – 3 паремии; религия, счастье, брак, польза, подавленное состояние – каждая категория представлена 2 паремиями; скудость ума, обман, деньги, приобретение, везение, страх, положительный настрой, сопротивление безумию и неприятие, свобода, выгода, многозадачность, лень, тосты – каждая категория представлена 1 паремией.

В результате анализа выявлено, что больший процент паремий (16%) составляют те, в которых заложены негативные коннотации (неразумное поведение). Обращаясь к приведенному выше дефиниционному анализу ядерной лексемы *madness*, можно утверждать, что в содержании концепта MADNESS не произошло значительных изменений, так как понятийный и образный компоненты структуры концепта коррелируют.

Однако во второй по количеству категории паремий (13%) заложена положительная коннотация (искусство, талант, неординарность). Кроме того, можно выявить категории, которые позволяют утверждать, что концепт MADNESS носит амбивалентный характер. Наличие таких категорий, как разум, знание, глупость, скудость ума, подавленное состояние, счастье и др.

Рассматривая концепт MADNESS с точки зрения семантической наполняемости, можно выявить наиболее частотные лексические единицы, которыми репрезентируется исследуемый концепт, и подразделить их на несколько категорий:

1. Вовлечение в безумие: *to kill*, *to hang*, *to drown, to become mad, to make mad, to destroy*, *to disclose secrets, to drink, to feign madness.*

2. Состояние безумия: *anger, wrath*, *repentance*, *regret, the edge of madness, mental suicide, mortal enemy, oppression, to fall into madness, to be crazy, to be mad.*

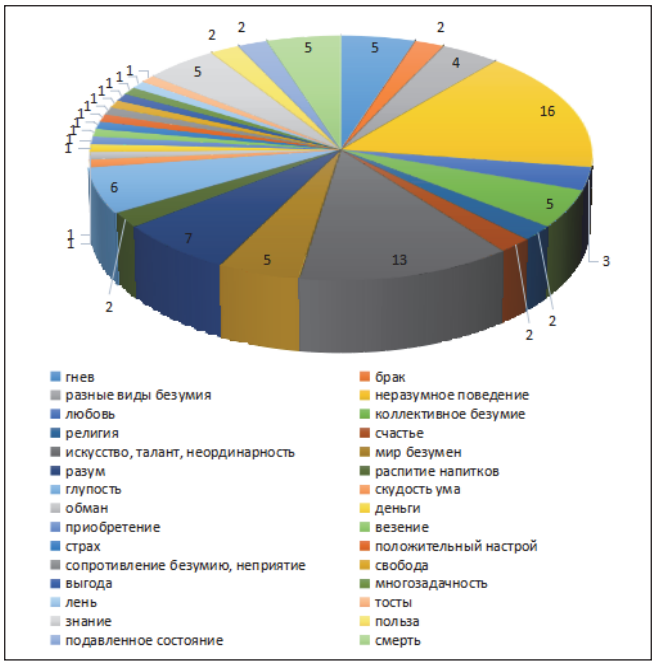


Диаграмма 1. Классификация паремий, репрезентирующих концепт MADNESS по категориям. Количественный анализ

3. Разумное состояние: *sanity*.

4. Неразумное состояние: *irrationalities, drunkenness, too much money makes one mad.*

5. Отсутствие ума: *badness of spirit, tiny mind.*

6. Ум: *intelligence*, *unsolvable puzzle*, *handicap, learning, certainty, uncertainty.*

7. Безумные люди: *madman, madmen, mad person, drunk man*, *drunken man, lazy man.*

8. Польза безумия: *to free, to long for, optimism, genius*, *breakthrough, love, desire.*

9. Характеристики безумия (положительные коннотации): *creative*, *necessary, occasional, spark of madness, touch of madness.*

10. Характеристики безумия (отрицательные коннотации): *brief*, *short*, *transient, innumerable, crazy, terrifying.*

11. Зооморфные образы: *wolf*, *sheep*, *fox*, *dog*, *pup*, *bird.*

В репрезентации концепта MADNESS паремиями достаточно ярко прослеживается амбивалентный характер, как уже упоминалось выше.

В результате исследования были сделаны выводы:

1. Рассмотрена структура концепта MADNESS, выявлены ядро и периферия. Ядерной лексемой концепта является *madness*. Установлены основные значения ядерной лексемы. Результаты дефиниционного анализа ядерной лексемы концепта коррелируют с результатами анализа лексических единиц, составляющих периферию концепта.

2. Выявлены лексические единицы, значение которых прямо или косвенно связано с состоянием сумасшествия и поведением, однако среди отобранных методом сплошной выборки паремий не было обнаружено ни одной, которая была бы связана с заболеванием.

3. Концепт MADNESS носит амбивалентный характер, о чем свидетельствуют лексические единицы, репрезентирующие данный концепт. Это касается разумного – неразумного поведения, состояния счастья – подавленного состояния, скудости ума – таланта.

4. Статистический анализ показал, что больше всего ассоциаций концепт MADNESS имеет с неразумным поведением, но в то же время неразумное поведение может быть связано с проявлением таланта, гениальности.

5. Перспективой дальнейшего исследования может быть выявление связей с другими значимыми культурными концептами, так как способы репрезентации коррелируют.

Библиографический список

1. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
2. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Слышкин Г.Г. *Лингвокультурные концепты и метаконцепты*: монография. Волгоград: Перемена, 2004.
4. *Oxford Learner's Dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
5. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
6. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com
7. *Merriam-Webster***.** Available at: https://www.merriam-webster.com/
8. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com/dictionary/
9. *Madness Sayings and Quotes*. Available at: https://www.wisesayings.com/madness-quotes/page-2/
10. *Madness Proverbs***.** Available at: https://www.inspirationalstories.com/proverbs/t/on-madness/
11. *Proverbs about madness*. Available at: https://www.listofproverbs.com/keywords/madness/

References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
3. Slyshkin G.G. *Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2004.
4. *Oxford Learner's Dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
5. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
6. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com
7. *Merriam-Webster***.** Available at: https://www.merriam-webster.com/
8. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com/dictionary/love
9. *Madness Sayings and Quotes*. Available at: https://www.wisesayings.com/madness-quotes/page-2/
10. *Madness Proverbs*. Available at: https://www.inspirationalstories.com/proverbs/t/on-madness/
11. *Proverbs about madness*. Available at: https://www.listofproverbs.com/keywords/madness/

Статья поступила в редакцию 16.03.22

УДК 81'44

DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-444-446

Dashieva S.Ts-D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: soelma_d@mail.ru*
Dampilon N.B., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: nadezhda-dampilon@yandex.ru*

SPATIAL CONCEPTS "HEAVEN" AND "EARTH" IN THE RUSSIAN, BURYAT AND CHINESE PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD. The article deals with the phraseological units of the Russian, Buryat and Chinese languages with the components "Heaven" and "Earth", which are key spatial images in the culture of each nation. Heaven and Earth are the basic categories that translate the religious, mythical, national and cultural sphere of the people. The purpose of the article is to identify coincidences and discrepancies in the interpretation of these spatial constants. In the course of the study, it was found that in addition to universal features, the phraseological corpus of the studied languages contains unique ethnomarkers that determine national identity. Their linguistic comprehension will provide significant assistance in the process of intercultural communication of Russians, Buryats and Chinese, who actively interact on the territory of the Republic of Buryatia.

Key words: **Russian language, Buryat language, Chinese language, phraseological picture of the world, heaven, earth.**

С.Ц-Д. Дашиева, *канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: soelma_d@mail.ru*
Н.Б. Дампилон, *канд. филос. наук, ст. преп., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: nadezhda-dampilon@yandex.ru*

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ КОНЦЕПТЫ «НЕБО» И «ЗЕМЛЯ» В РУССКОЙ, БУРЯТСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА

В статье рассматриваются фразеологизмы русского, бурятского и китайского языков с компонентами «небо» и «земля», которые являются ключевыми пространственными образами в культуре каждого народа. Небо и земля представляют собой базовые категории, которые транслируют религиозную, мифическую, национально-культурную сферу народа. Цель статьи заключается в выявлении совпадений и расхождений трактовки данных пространственных констант. В ходе исследования обнаружено, что кроме универсальных признаков, во фразеологическом корпусе изучаемых языков зафиксированы уникальные этномаркеры, определяющие национальную идентичность. Их языковое осмысление окажет значительное содействие в процессе межкультурной коммуникации русских, бурят и китайцев, которые активно взаимодействуют на территории Республики Бурятия.

Ключевые слова: **русский язык, бурятский язык, китайский язык, фразеологическая картина мира, небо, земля.**

Пространственные образы «Небо» и «Земля» относятся к числу базовых категорий культуры, которые до сих пор оказывают очень сильное влияние на повседневную жизнь людей через религию и суеверия. Наиболее отчетливо это проявляется в культуре русских, бурят и китайцев, населяющих Республику Бурятия, где наблюдается активное смешение вышеуказанных народов.

С древнейших времен у изучаемых нами народов существовали культы Неба и Земли как некие сакральные субстанции, которым они поклонялись. Каждая лингвокультура имеет свое уникальное семантическое пространство.

Актуальность нашего исследования определяется необходимостью изучения ключевых пространственных образов «Небо» и «Земля», раскрытия многогранных связей между языком, мышлением и культурой, что, в свою очередь, поможет реализации эффективного межкультурного диалога и неконфликтного взаимодействия русских, бурят и китайцев, проживающих на территории Республики Бурятия.

Выявление и трактовка уникальных и универсальных признаков концептуального поля «Небо» и «Земля», их культурная коннотация обозначили цель исследования. Для реализации поставленной цели методом сплошной выборки были отобраны фразеологизмы с компонентом «Небо» и «Земля» в количестве 183 единиц, интерпретированы параллели и различия между национальными картинами мира посредством концептуального и лингвокультурологического анализа.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые рассматриваются концепты «Небо» и «Земля» в русской, бурятской и китайской фразеологической картинах мира.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в выявлении универсальных и уникальных признаков интерпретации пространственных концептов «Небо» и «Земля». Результаты могут быть использованы в теоретических курсах лексикологии, практике преподавания страноведческих дисциплин.

В своей работе авторы исследования вслед за Н.М. Шанским рассматривают фразеологизмы «в широком смысле», включая в их состав пословицы, поговорки и крылатые слова. Методологической основой послужили идеи В.Н. Телия, которая утверждает, что «фразеологизмы возникают на основе образного представления о действительности, отображающего по преимуществу обиходно-эмпирический, исторический и духовный опыт языкового коллектива, связанный с его культурными традициями» [1, с. 214]. Это же мнение разделяет В.А. Маслова, акцентируя внимание на том, что фразеологизмы «…ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа» [2, с. 2]. Все вышесказанное еще раз доказывает то, что через изучение фразеологизмов наиболее отчетливо раскрывается национальная картина мира.

Пространственная картина мира становилась объектом исследований Н.Д. Арутюновой, В.Г. Гака, В.Н. Топорова, Ю.М. Лотмана и др. По мнению ученых, образ пространства, отражаемый в языке, в частности во фразеологической картине мира, сопоставим с архаической моделью мира, в которой пространство, как отметил В.Н. Топоров, сводится к его «собиранию», «обживанию» и «освоению» [3, с. 242]. В процессе «обживания» и «освоения» мира именно человек «выступает в качестве естественной точки отсчета», подтверждая тем самым антропоцентричность языка [4, с. 3].

Пространственные образы у монголоязычных народов рассматривались в работах Г.Ц. Пюрбеева, Н.Л. Жуковской, Л.Л. Абаевой, Е.А. Бардамовой, Л.Ц. Санжеевой и др. Е.А. Бардамова в своем исследовании выдвигает гипотезу о том, что «пространственные представления выступают той базой, на основе которой формируется система знаний других семантических полей: аксиологических, временных, этических, социологических» [5, с. 9].

Пространственные образы в китайской картине мира, как утверждают Тань Аошуан, Цзинь Тао, А.А. Маслов и др., осмысление пространства связано не только с реально существующим, материальным миром, но и с виртуальным, мифологическим, который эксплицируется определенными лексическими единицами [6, с. 127]. Небо ассоциируется с началом Ян 陽 yáng (мужское начало, тепло, белый цвет) – место пребывания светлых душ-хунь, а Земля – с началом Инь 陰 yīn (женское начало, холод, черный цвет) – с местом пребывания темных душ-по [6, с. 127].

Великий китайский философ Чжуанцзы говорил: «Небо и Земля – родители всех существ», что абсолютно совпадает с представлением монголоязычных народов, где Небо считается мужским началом, дарующим жизнь и называется Отцом *(бур. Эсэгэ)*, а Земля считается женским началом, и называется Матерью *(бур. Эхэ)*: *үндэр тэнгэри эсэгэмнай, үлгэн дэлхэй эхэмнай* «высокое небо – отец наш, широкая земля-мать». Т.Д. Скрынникова пишет: «архетип «Небо – Земля» является общим для всего монгольского мира, однако для представителей восточноазиатской традиции он является и единственным: Небо и Земля составляли пару высших божеств» [7, с. 115].

Совершенно верно отметила В.А. Маслова, что небесное мужское и земное женское «были зафиксированы еще в мифологии как основная бинарная дихотомия, посредством которой интерпретировался весь мир – и славянские представления о Земле-матери и Небе-отце, и древнекитайская концепция Инь и Ян» [2, с. 121].

Как видим, архетипическая пара «Небо – Земля» в рассматриваемых нами лингвокультурах символизирует собой первооснову всего сущего, а также неразрывную связь и противостояние, иногда заменяя собой антонимические понятия «жизнь» – «смерть», «рай» – «ад», «высокое» – «низкое», «далеко» – «близко»: *Небо – престол Бога, земля – подножие; спать в сырой земле*; *из земли выйти и в землю уйти*; *вознестись на небеса; как ни мостись, а на небо (а к богу) не взлезешь; на небо крыл нет, а в землю путь близок.*

В китайском языке недосягаемость Неба, необъятность Земли постулируется следующими выражениями: *天高地远* (букв.: 'до неба – высоко, до земли – далеко'); *天南地北* (букв.: '*от юга неба до севера земли*') – далеко, за тридевять земель; *天长地久* (букв.: 'долгий как небо и постоянный как земля') – вечный, на веки вечные. Устойчивое сочетание *天地* (букв.: 'небо и земля') имеет значение *мир, вселенная;* 天下 ('Поднебесная') – для китайцев Поднебесная – это все, что находится под небом, т.е. весь мир, а для русских и бурят Поднебесная – это красивый поэтический термин, ассоциирующийся с Китаем. Являясь создателем, Небо наделено функциями повелителя и властителя всего происходящего, его воле подчинены судьбы людей: *谋事在人，成事在天* (букв.: 'задумать дело – зависит от человека', 'завершить дело – зависит от неба'), т.е. человек предполагает, а Бог располагает; *良缘天定* (букв.: 'добрые узы ниспосланы небом') – счастливый брак, предначертанный судьбой.

У монголоязычных народов Небо и Земля – сакральные объекты, к которым с древнейших времен сохранилось особое отношение. Люди осознавали свою зависимость и бессилие перед природными силами. «В мифологическом сознании кочевника, связывавшем в одно целое природу и человека, они (эти силы) требовали почитания и умилостивления не только потому, что представляли собой нечто опасное и непонятное, но и потому, что казались неуправляемыми» [8, с. 2–3].

Монгольские народы считали, что все живое появилось на земле по велению Неба, почитали Землю как мать, а Небо – как отца. Они верили, что благодатные пастбища, плодородные земли орошаются дождями по воле Неба, поэтому поклонялись ему, приносили жертвоприношения. Для задабривания высших сил природы, коим считалось Вечное Синее Небо, или Хӯхэ Мӯнхэ Тэнгри, каждый кочевник «посвящал начатки пищи и питья и преимущественно утром, раньше, чем станут есть или пить» [9, с. 29]. Свою судьбу они всецело доверяли милости Неба, верили, что все предначертано свыше: *тэнгэриһээ заяата* – 'предопределённый волею неба'.

Вечное Синее Небо *'Хӯхэ Мӯнхэ Тэнгри'* отождествляется как высшее божество и судья. Оно карает недостойных и вознаграждает добродетельных. «Как хунну, так и монголы того времени представляли тэнгри существом живым и вечным, существом, которое все видит и все знает, – пишет И.А. Подгорбунский. – Поэтому, когда они заключали договоры или давали какие-нибудь клятвы, то призывали тэнгри в свидетели и думали, что оно перестало любить и покровительствовать нарушителям клятвы, но добрым и верным помогало» [10, с. 11].

Равно как и Небо, монголоязычные народы почитали Землю, выказывая свое уважительное отношение, не оскверняя ее. Особое отношение к Земле породило разного рода табу, например, сапоги (гутулы) монголы носили с загнутым вверх носком, чтобы не ранить Землю.

В ходе исследования обнаружилось абсолютное совпадение представлений о Матери-Земле в русской и монголоязычной лингвокультурах. Как отметила С.А. Еремеева, «одна из самых больших святынь – мать сыра земля. К ней относятся как к женскому началу, рождающему и плодоносящему. У восточных

славян этот древний индоевропейский культ сохранился в очень архаичных проявлениях – запрещение бить землю в неритуальных случаях, тревожить землю до определённого срока и плевать на неё» [11, с. 186]. В традиционной системе ценностей русского народа Земля часто предстает в образе кормилицы, за ней прочно закрепился символ плодородия и богатства, что нашло свое отражение в пословицах: *Господь повелел от земли кормиться; земелька черная, а белый хлеб родит; мать кормит детей, как земля людей; кто мать – сыру землю любит, тот голоден не будет; мать сыра земля всех кормит, всех поит, всех одевает, всех теплом покрывает.*

Земля постулируется как надежная опора и защита, а Небо – нереальность, иллюзия: *море хвали, а за землю держись; земля врагу – могила, а нам – защита; всякому человеку – и доброму и худому – земля даст приют; не отрекайся от земли русской – не отречется и она от тебя; что на небе искал, то у ног нашел; журавли-то в небе, а яйца-то в дупле.*

Авторами выявлено, что в русском языковом сознании нередко присутствуют антонимические оппозиции «верх – низ», «благословенное небо – грешная земля», где Небо ассоциируется с божественным началом, чистотой, а Земле присущ хтонический образ, эвфемистически заменяющий значение *смерть*: *чадо небесное – личико прелестное; небо – престол бога, а земля – подножие; вознестись на небеса; спать в сырой земле*; *снова превратиться в тлен*, *из земли выйти и в землю уйти*.

Согласно китайской картине мира Земля – это основа, источник происхождения китайского народа. По древнему преданию Нюйва слепила людей из глины, поэтому в Китае говорят желтая земля кормит желтую расу: *坤载* (букв.: 'земля родит все сущее'); *地生养万物* (букв.: 'земля (женская сила природы) родит и вскармливает все сущее'); *万物生于土，万物归于土* (букв.: 'все рождается из земли, и все возвращается в землю'); *安土重迁* ('национальная принадлежность к родным местам; близость к земле').

Так же как и в русской культуре, плодородная земля рассматривается как богатство и источник пропитания: *丰产田地* (букв.: 'плодородная земля'); *沃野千里* ('плодородные поля на тысячи ли'); *壤地肥饶则桑麻易植* ('где земля тучна и плодородна, там тутовые деревья и коноплю разводить легко').

Неплодородная земля или ее отсутствие нередко становится причиной голода и бедствия: *крестьянин без земли, что дерево без корня; земля не уродит – никто не наградит; бур.: альганайшье шэнээн газар* ('хоть пядь земли или ни пяди земли'); *газар гэшхэхэ малгүй, гал түлихэ сусалгүй,* т.е. ни кола, ни двора*; кит.:* 土敝则草木不长 (букв.: 'земля истощена – травы и деревья на ней не растут'); *不毛之地 bùmáozhīdì* ('бесплодная земля').

Примечательно, что в составе бурятских выражений часто встречаются домашние животные: *хашан мориндо газар холо, харуу хүндэ нүхэр холо* (букв.: 'для ленивого коня земля (путь) далек, для скупца далеки друзья'); *газар дайда үзэһэн, гахайн толгой мүлжэһэн* (букв.: 'видевший всю землю, глодавший свиную голову') в значении прошедший огонь и воду*; тэмээнэй һуул газарта хуруужэг, тэхын эбэр тэнгэридэ хуруужэг* (букв.: 'у верблюда хвост достигнет земли, а у козла рога – до неба') – употребляется в значении невозможности достичь чего-либо; *тэмээтэй хүн тэнгэридэ дүтэ* (букв.: 'человек, у которого есть верблюд, ближе к небу'), т.е. человек, у которого есть верблюд, имеет преимущество. Стоит уточнить, что верблюд, лошадь, овца, козел, корова относятся к пяти драгоценностям кочевых народов – *табан хушуун мал* ('пять драгоценных животных'). Среди них верблюд и лошадь считались наиболее благородными и почитаемыми. Народная поговорка гласит, что *богат тот, у кого есть верблюд,* ведь он давал молоко, мясо, шерсть, был незаменим во время кочевок. Лошадь для монгола – символ удачи, это сакральное животное, которое занимает особое место в жизни кочевника.

Если отличительной чертой бурятских фразеологизмов являются домашние животные, то для русских характерно наличие в своем составе человека, что подчеркивает антропоцентричность языка: *человек живет землей, а земля красна человеком; человек трудится – земля не ленится, человек ленится – земля не трудится; землю пахать – не в бабки играть; мужик умирать собирайся, а земельку паши; у пахаря рука черна, да хлеб бел; земля кормит людей, как мать детей; пахарю земля-мать, а лентяю – мачеха.*

Примечательно, что бурятские фразеологизмы с компонентами Небо и Земля часто употребляются при описании человека: *тэнгэриин хара барагдаха, хүнэй хара барагдахагүй* (букв.: 'хмурое небо разъяснится, червоточина в человеке неискоренима' – 'плохая погода проходит, а плохой человек не исправляется (или горбатого могила исправит'))*; газар хороохогүйш* ('ленивый, медлительный')*; газар дээрэ гарбалгүй, үһан дээрэ удхагүй* ('безродный, без роду, без племени')*; газар гахай тэнэг* (букв.: 'тупой как земляная свинья' – 'безнадежно глупый, круглый дурак').

Таким образом, пространственная картина мира русских, бурят и китайцев реализуется через концепты «Небо» и «Земля», которые являются для изучаемых нами этнокультур ключевыми. Несмотря на универсальность, которая заключается в сакральности этих объектов, каждая лингвокультура имеет свое уникальное пространство и видение мира.

Почитание Неба и Земли, их обожествление имеет мифологическую, религиозную, философскую предпосылки, которые основаны на древних представлениях об их священной роли. Во всех изучаемых нами этнических группах Небо – это мужское начало, а Земля – женское. Небо почитается как божество, а Земля предстает в образе кормилицы, выступает как символ богатства, опоры и защиты, что дает основание считать это панкультурным признаком.

К уникальным показателям следует отнести национально-культурные маркеры, являющиеся идентификаторами этнической принадлежности, например, *пахарь, крестьянин, мужик, хлеб* – слова, характерные для русской картины мира, представителей земледельческого уклада. Китайская мера длины 里 ('ли'), 天下 ('Поднебесная'), 桑 ('тутовое дерево') – экстралингвистические показатели китайской культуры. Свидетельством ярко выраженной национальной специфики монголоязычных народов являются слова, отражающие кочевнический образ жизни: *тэмээн* ('верблюд'), *морин* ('лошадь'), *тэхэ* ('козел'), *сагаан эдеэн* ('белая пища').

Результаты исследования показывают, что фразеология зафиксировала в своем корпусе наивные представления носителей языка, понимание которых поможет реализации эффективной межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология.* Москва: Академия, 2001.
3. Топоров В.Н. Пространство и текст. *Семантика и структура*. Москва, 1983.
4. Апресян О.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира. *Семиотика и информатика*. Москва, 1986; Выпуск 28.
5. Бардамова Е.А. *Пространство и время в языковой картине бурят.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Улан-Удэ, 2012.
6. Маслов А.А., Просвиркина И.И., Агарева М.В. Особенности лексических единиц, обозначающих пространство в китайских даосских текстах «О снах и грёзах». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2018; Ч. 1, № 8 (86): 125 – 132.
7. Скрынникова Т.Д. Божества и исполнители обрядов у монгольских народов. *Сибирь: этносы и культуры (традиционная культура бурят).* Москва – Улан-Удэ, 1998: Выпуск 3.
8. Абаева Л.Л. Кузнечный культ у монголоязычных народов. *Археология, культура, этнография, филология:* Международный конгресс монголоведов. Москва, 1987; Ч. 3.
9. *Путешествия в восточные страны Плано Карпини и Вильгельма Рубрука.* Москва, 1957.
10. Подгорбунский И.В. Идеи бурят-шаманистов о душе, смерти, загробной жизни и загробном мире. *ИВСОРГО*. Иркутск, 1891; Т. 22, № 1.
11. Еремеева С.А. *Лекции по русскому искусству*. Москва: Наука, 2000.

References

1. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
2. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya.* Moskva: Akademiya, 2001.
3. Toporov V.N. Prostranstvo i tekst. *Semantika i struktura*. Moskva, 1983.
4. Apresyan O.D. Dejksis v leksike i grammatike i naivnaya model' mira. *Semiotika i informatika*. Moskva, 1986; Vypusk 28.
5. Bardamova E.A. *Prostranstvo i vremya v yazykovoj kartine buryat*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2012.
6. Maslov A.A., Prosvirkina I.I., Agareva M.V. Osobennosti leksicheskih edinic, oboznachayuschih prostranstvo v kitajskih daosskih tekstah «O snah i grezah». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2018; Ch. 1, № 8 (86): 125 – 132.
7. Skrynnikova T.D. Bozhestva i ispolniteli obryadov u mongol'skih narodov. *Sibir': `etnosy i kul'tury (tradicionnaya kul'tura buryat).* Moskva – Ulan-Ud`e, 1998: Vypusk 3.
8. Abaeva L.L. Kuznechnyj kul't u mongoloyazychnyh narodov. *Arheologiya, kul'tura, `etnografiya, filologiya:* Mezhdunarodnyj kongress mongolovedov. Moskva, 1987; Ch. 3.
9. *Puteshestviya v vostochnye strany Plano Karpini i Vil'gel'ma Rubruka.* Moskva, 1957.
10. Podgorbunskij I.V. Idei buryat-shamanistov o dushe, smerti, zagrobnoj zhizni i zagrobnom mire. *IVSORGO*. Irkutsk, 1891; T. 22, № 1.
11. Eremeeva S.A. *Lekcii po russkomu iskusstvu*. Moskva: Nauka, 2000.

Статья поступила в редакцию 14.03.22

УДК 81.471.1+81.472.1-115 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-447-449

Dzyubenko Yu.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: dz_julie@mail.ru*
Eltanskaya E.A.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: yeltanskaya@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF DIMINUTIVES IN FRENCH AND SPANISH. The authors of the article present a comparative analysis of diminutives in Spanish and French. The purpose of this work is to analyze the formation of diminutives and compare their use and meaning in two Romance languages. Diminutives are the characteristic feature of the Romance languages. The main objective of the study is to identify similarities and differences in the use of diminutives in the studied languages. The contrast study, which makes it possible to identify cross-cultural patterns, determines the relevance of this work. The most productive way to form diminutives in Spanish is suffixation. French is prone to analytical diminutives. Cases of lexicalization (transformation of diminutives into neutral units) are also noted in both languages. The results of the study can be applied in the practice of teaching foreign languages at universities (French and Spanish) focusing on different variants of the Spanish language, as well as in translation activities.

Key words: **diminutive, diminutive suffix, Spanish, French.**

Ю.С. Дзюбенко*, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: dz_julie@mail.ru*
Е.А. Елтанская*, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: yeltanskaya@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИМИНУТИВОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье проведен сравнительный анализ диминутивов в испанском и французском языках. Цель данной работы – проанализировать образование диминутивов и сравнить их использование и значение в двух романских языках. Романским языкам свойственны диминутивы. Основной задачей исследования является выявить сходства и различия употребления диминутивов в исследуемых языках. Контрастное исследование, позволившее выделить межкультурные закономерности, обусловило актуальность данной работы. Наиболее продуктивным способом образования диминутивов в испанском языке является суффиксация. Французский язык склонен к аналитическим диминутивам. Также в обоих языках были отмечены случаи лексикализации (превращение диминутивов в нейтральные единицы). Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания иностранных языков в вузе (французского и испанского), причем с ориентацией студентов на различные варианты испанского языка, а также в переводческой деятельности.

Ключевые слова: **диминутив, уменьшительно-ласкательный суффикс, испанский язык, французский язык.**

Богатство испанских уменьшительных суффиксов представляет собой одну из самых больших трудностей для переводчиков, поскольку эти суффиксы не только выражают уменьшительные размеры, но и придают лексике множество других значений, которые не всегда легко воспроизвести даже с помощью различных языковых средств. Кроме того, всегда актуальным остается изучение национальных вариантов испанского и французского языков и их диалектальные особенности внутри вариантов в связи с современным состоянием языков. Мы сосредоточим наш анализ на использовании и значении уменьшительных аффиксов, сравнивая два романских языка: испанский и французский. О выражении диминутивами различных эмоций и об их коммуникативных функциях писали такие лингвисты, как Г.П. Павский, Л.А. Булаховский, Г.С. Аксаков и многие другие. Среди зарубежных ученых исследованием диминутивных аффиксов занимались Criado-de Diego C., Andión-Herrero M., Zacarías Ponce de León R. и другие.

Теоретическая значимость работы определяется ее вкладом в дальнейшую разработку проблем, связанных с функционированием диминутивов в романских языках.

Материалы могут найти применение в вузовских курсах романского языкознания, теории и практики перевода и на практических занятиях французского и испанского языков.

Целью данной работы является сравнительный анализ диминутивных форм во французском и испанском языках и их функционирование в речи.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- описать уменьшительные суффиксы, согласно территориальному использованию;
- определить функции диминутива;
- вычленить случаи лексикализации в испанском и французском языках;
- выявить диминутивы различных частей речи;
- определить сходства и различия употребления диминутивов в исследуемых языках.

Материалом исследования послужила лексика, полученная методом сплошной выборки из французских и испанских энциклопедических и толковых словарей.

Огромное количество определений терминов «диминутив», «диминутивность», «уменьшительность» дает нам основание для уточнения определения, на котором мы основываемся в нашей работе. М. Молинер формирует общее представление о том, что такое «диминутив»: «уменьшает или делает вещь меньше или менее важной, выражает незначительность, неважность» [1]. Амадо Алонсо указывает на аффективный характер диминутива [2]. С помощью диминутивов можно передать отношения (вежливость, неуважение, презрение и т.д.) именно к собеседнику, а не к предмету, который обозначен словом с таким аффиксом [3]. Диминутивность и уменьшительность часто выступают синонимами. По мнению Л.Ю. Резниченко, диминутивность выполняет аксиологическую функцию, сочетая в себе положительную и отрицательную коннотацию [4]. Термин «уменьшительность» чаще встречается в работах отечественных лингвистов. В нашей работе мы будем опираться на определение О.С. Ахмановой, в котором данное понятие рассматривается как «обобщенное значение малого объема, размера, обычно выражающееся посредством уменьшительных аффиксов и сопровождающееся различными эмоциональными окрасками – ласкательности или уничижительности» [5].

В синтетических языках диминутивы образуются в основном при помощи аффиксации, удвоения, словосочетаний или конструкций, передающих значение малости. В аналитических языках – посредством словосочетания прилагательного с существительным.

Использование диминутивов очень распространено в таких романских языках, как испанский, итальянский или португальский, и, напротив, очень скудно – во французском языке, что затрудняет перевод тонких нюансов на этот язык.

Возможным объяснением является то, что французский язык более аналитический, чем испанский, который обладает чертами, совместимыми с синтетическими. Одним из доказательств аналитического характера во французском языке является использование прилагательного *petit*, добавленного для замены уменьшительного суффикса, считающегося синтетическим элементом: *ma petite maman* (мамочка), *mon petit papa* (папочка).

В зависимости от страны и региона в испанском языке для образования диминутива используются следующие суффиксы: *-ito*, *-ico*, *-in/a*, *-uelo*, *-illo*, *-iño*, *-uco*, *-et/-ete, -ucho/a, -ingo/a* [6].

В Латинской Америке почти всегда используется суффикс *-ito/a*: *mesita* (столик), *una cartera bien carita* («набитенький» кошелек), *comer despacito* (кушать потихоньку). Это самый распространенный уменьшительный суффикс, который встречается практически в любых частях речи: существительное (*gato – gatito*), прилагательное (*caliente – calientito*), наречие (*tanto – tantito*), герундий (*llegando – llegandito*), причастие (*salado – saladito*), имя собственное (*Pablo – Pablito*), междометие (*adiós – adiosito*) [7, с. 46].

Суффикс *-ico* ограничивается несколькими районами Центральной Америки, Карибского бассейна, северного Экватора и северо-восточных и южных районов Пиренейского полуострова: *cuentico* (рассказчик), *ratico* (чуть-чуть), *Juanico* (Хуанчик), *Manuelico* (Мануэльчик). Кроме того, в некоторых андских странах, а также в части Центральноамериканских и карибских районов был разработан вариант *-itico/-itica*: *cerquitica* (рядышком), *poquitico* (чуть-чуть), *tiernitico* (нежненький).

Суффикс *-in/a* является уникальным для зон европейского испанского языка: *pilotín* (парашютик), *poquitín* (чуть-чуть), *flacuchín* (худышка), *chiquitín* (малыш), *pillín* (хитренький). Отмечаются случаи лексикализации путем прибавления суффикса *-in* и изменения рода их лексической основы. Так, слово *pollera* (юбка) превратилось в *pollerín* (женское нижнее белье, похожее на юбку), *calabaza* (тыква) – в *calabacín* (цуккини), *papa* (картофель) – в *papín* (домашняя сладость), *maleta* (чемодан) – в *maletín* (портфель). А в некоторых случаях используется сразу два суффикса *-ito* и *–in*: *chiquitín* (пацаненок).

В провинциях Испании также встречаются различные суффиксы для образования диминутивов. Так, в Андалусии (особенно в регионе Севильи) и на Канарских островах широко используется суффикс *–illo*: *tinterillo* (адвокатишка), *frutilla* (клубника), *Arturillo* (Артурчик). Диминутивы с этим суффиксом чаще всего подвергаются лексикализации: *banquillo* (скамья подсудимых), *clavelillo* (гвоздика), *espaldilla* (лопатка), *chaquetilla* (куртка).

В Галисии распространен суффикс *-iño*: *besiño* (поцелуйчик), *guapiña* (красавица). Суффикс *-uco* используется, прежде всего, в Кантабрии: *niñuco* (ребеночек), *flacuco* (худыш). В северо-западной части провинций Леон и Самора этот суффикс придает уничижительный оттенок: *ventanuca* (окошко). Также уменьшительно-уничижительное значение имеют лексемы с суффиксом *-ucho/a*: *La escuela en la aldea funciona en la* ***casucha*** *que se cae a pedazos* (Школа в деревне располагается в лачуге, которая разваливается на части).

В Каталонии, Валенсии и Арагоне популярен суффикс *-et/-ete*: *chicet* (пацанчик), *amiguete* (дружочек).

Последним из самых распространенных является суффикс *-ingo/a*, характерный для восточной части Боливии. Этот суффикс был заимствован из языка тупи-гуарани и может использоваться с различными частями речи (существительными, прилагательными, наречиями): *sabadingo* (от сущ. *sábado* – суббота), *ahoritinga* (от нареч. *ahora* – сейчас), *chiquititingo* (от сущ. *chico* – мальчик), *poquitingo* (от нареч. *poco* – мало) [8, с. 87–108].

Список уменьшительных суффиксов во французском языке также широк: *-eau*/*-elle*, *-et*/*-ette*, *-ot*/*-otte*, *-in*/*-ine*, *-on* и *-illon*, но используются они редко, и встречаются чаще в лексикализованных терминах. При помощи суффикса *-eau* образуются названия потомства животных: *souriceau* (мышонок), *lionceau* (львенок), *chevreau* (козленок), *dindonneau* (индюшонок), *lapereau* (крольчонок).

Суффикс *-ette* часто используется в уменьшительных женских именах собственных: *Annette*, *Louisette*, *Suzette*, *Jeannette* и т.д. Помимо уменьшительного значения данный суффикс может придавать оттенок уничижительного характера: *femmelette* (женщина-простушка, с ограниченным умом).

А вот мужские имена встречаются с суффиксом *-ot*: *Jeannot*, *Charlot*, *Julot* и др. Приведем примеры диминутивов с использованием уменьшительных суффиксов *-in*/*-ine, -on* и *-illon*: *plaisantin* (шутник), *blondin/e* (блондин), *rouquin/e* (рыжий), *aiglon* (орленок), *caneton* (утенок), *moucheron* (комар), *Suzon* (Сузанночка), *Jeanneton* (Жаннеточка), *oisillon* (птенец), *botillon* (ботильон) [9, с. 191–201].

Для усиления эмоциональности и экспрессивности в испанском языке используется вставка морфемы *-it*, которая может повторяться несколько раз в зависимости от силы интенсивности: *chiqu-it-ito* (малюсенький мальчик), *poq-it-it-ito* (совсем мало). Во французском языке усиление происходит с помощью слов *tout* и *petit*. Но, в отличие от испанского, здесь нет повторений и вставок: *tout petit garçon* (малюсенький мальчик) и *tout petit peu* (совсем мало).

Основной функцией диминутива большинство лингвистов выделяют уменьшение размера предметов. Однако диминутивы часто имеют и другие значения, сопровождающиеся различными эмоциональными окрасками – ласкательность, уничижительность и т.п. [10]. Данная категория также выражает значение невзрослости, указывающее на детенышей животных, птиц, насекомых и т.п., не достигших взрослого возраста.

Уменьшительные суффиксы используются в речи для придания нюансов различного характера:

- для указания маленького размера, когда речь идет о материальных вещах: *papelito* исп. (бумажечка), *lapicito* исп. (карандашик), *manchita* исп. (пятнышко);
- для указания кратковременности действий и событий: *dictadito* исп. (диктантик), *viajecito* исп. (поездочка);
- для выражения ласки или пренебрежительности в зависимости от контекста: ¡*mi reinita*! исп. (королевушка моя), ¡*una maestrita*! исп. (училка);
- для смягчения значения «неудобных» или «неприятных» слов: *colita* исп. (очереденка), *pitilín* исп. (сигаретка);
- для уменьшения степени качества, обозначаемой некоторыми прилагательными: *rojito* исп. (немного красный, красноватый);
- для придачи усиления: *cerquita* (очень близко), *un mate calentito* (хорошо горячий (теплый) матовый) [11, 168–169].

Диминутивы в испанском и французском языках в разговорной речи используются чаще, чем в письменной. Экспрессивный характер диминутивов объясняет его редкое употребление в научном, юридическом или административном дискурсах. Оттенки, которые они передают, будь то вежливость, раздражительность, застенчивость или радость, очень привязаны к используемой интонации, которая может радикально изменить смысл. Таким образом, когда говорят: *«Hizo una trabajito sobre Pushkin»* (‘Он сделал работку о Пушкине’), диминутив может означать скромность или, наоборот, иметь уничижительный характер [12, с. 183].

Диминутивы, отражающие такие оттенки, встречаются, как правило, в речи близких людей, родственников. В обоих языках диминутив часто используется в любовном дискурсе или во время общения с детьми, причем диминутивные образования доминируют у имен существительных и прилагательных. Употребление суффиксов экспрессивной оценки демонстрирует сокращение дистанции между участниками коммуникации.

Как в испанском, так и во французском языке существуют слова, которые изначально были уменьшительными, а теперь функционируют как лексические единицы, независящие от слова-источника [12, с. 174]. Такое явление называется лексикализацией. Рассмотрим некоторые примеры: *flequillo* исп. – *frange* фр. (челка), *hoyuelos* исп. – *fossette* фр. (ямочки на щеках), *lentejuela* исп. – *paillette* фр. (блестка), *bolsillo* исп. – *poche* фр. (карман). Приведенные примеры не вызывают больше в памяти слова до добавления суффикса: *fleco* (бахрома), *hoyo* (лунка), *lenteja* (чечевица) и *bolsa* (сумка). Кроме того, эти лексикализованнные слова могут использоваться с добавлением уменьшительно-ласкательных суффиксов: *bolsillito, flequillito (flequillote)*.

Подобные случаи существуют и во французском языке. Например, никто не задумывается над тем, что французское слово *peloton* (взвод) образовано от *pelote* (клубок) и уменьшительного суффикса *-on*. То же самое относится к слову *quenotte* (детский зуб), произошедшему от старофранцузского *canne* (зуб). К подобным примерам относятся *fourchette* фр. (вилка), производное от *fourche* фр. (трезубец), *bracelet* фр. (браслет) – от *bras* фр. (рука).

Также отмечаются случаи лексикализации с французским прилагательным *petit*. Например, *petit-four* (маленькое печенье размером с укус). Кроме того, прилагательное *petit* может удваиваться, придавая при этом уменьшительный оттенок. Так, *petit-fils* (внук) может быть *petit petit-fils* (внучок), или *petit-déjeuner* (завтрак) – *petit petit-déjeuner* (очень маленький завтрак).

Рассмотрим использование диминутивов различных частей речи.

В испанском языке практически любое существительное допускает наличие диминутивной формы. Уменьшительные формы широко использует персонал, работающий в области здравоохранения (врачи, медсестры, стоматологи и т.д.), для смягчения стрессовой ситуации своих пациентов. Несмотря на формальные отношения, в кабинете у врача пациенты часто слышат следующие реплики: *«a ver el bracito»* (посмотрим ручку), *«estire la piernita»* (вытяните ножку) и др. Во французском, как уже отмечалось, чаще диминутив образуется при помощи прилагательного *petit*: *«Je me suis acheté un petit sac très à la mode»* (‘Я купила себе модный кошелек’), *«Frédéric a un petit portable qui tient dans sa main»* (‘У Фредерика телефончик, который помещается в руке’) [12, с. 180].

При помощи самого распространенного суффикса *-ito/a* в испанском языке уменьшительными могут стать и прилагательные: *pobre* (бедный) – *pobrecito* (бедненький), *delgado* (худой) – *delgadito* (худенький), *callado* (тихий) – *calladito* (тихенький). Что касается уменьшительных прилагательных во французском языке, то их использование очень ограничено. Приведем некоторые примеры из французской прессы: *une vendeuse grassouillette* (пухленькая продавщица), *une voix aigrelette* (слабый голос), *être pâlot* (быть бледненьким).

Некоторые имена собственные в испанском языке могут иметь целый ряд диминутивов: *María – Mariquitita, Maruja, Marujita, Marita; Manuel – Manolo, Manolito, Manolín*. Но не всегда уменьшительные формы имен собственных указывают на детский возраст. Так, *Juanito*, *Andrecito*, *Pinito* или *Lolita* в определенном контексте могут быть взрослыми людьми, а уменьшительно-ласкательная форма *-ito* приобретает значение любви, уважения. Во французском языке существует три способа образования уменьшительно-ласкательных имен собственных: 1. При помощи добавления прилагательного *petit*: *petit Nicolas, petite Agnès*. 2. При помощи различных суффиксов: *Pierrot, Suzon*. 3. При помощи удвоения слога: *Popaul (Paul), Cécelle (Marcelle), Coco (Colette), Riri (Henri), Dédé (André), Didi (Didier)*.

Что касается испанских наречий, уменьшительно-ласкательными их делает также суффикс *-ito*: *«es bastante lej**itos**»* (это довольно далеко), *«la facultad está cerqu**ita** de casa»* (факультет находится рядышком с домом), *«comencemos tempran**ito**»* (начнем пораньше). А в американском испанском языке распространены уменьшительные наречия, не встречающиеся в Испании: *ahorita* (сейчас же), *apenitas* (едва), *despuecito* (потом), *aquicito* (здесь) и т.д. Следует отметить, что во французском языке в данном случае используются дополнительные наречия (*tout*, *assez*) либо повторяется для интенсивности одно и то же наречие (*vite*).

Также уменьшительно-ласкательные формы могут иметь неопределенные местоимения: *cualiquierito* (какой-нибудь), *alguito* (кто-нибудь), *ningunito* (никакой); притяжательные местоимения: *suyito* (свой); числительные: *unito* (один-единственный) [13, с. 59–64].

Что касается французского языка, существительные и прилагательные допускают образование диминутивов при помощи уменьшительных суффиксов, тогда как с другими частями речи это невозможно. Несмотря на изобилие уменьшительных суффиксов во французском языке, нередко приходится вместо них использовать дополнительные прилагательные для передачи испанских эмоциональных оттенков (*petit, faible, maigre* и т.д.) или наречия (*tout, joliment, très* и т.д.). В этом случае переводчик прибегает к созданию конструкций, перифраз, чтобы отразить значение диминутива на испанском языке.

Таким образом, данное исследование показало, что испанские диминутивы отличаются от французских частотностью употребления и продуктивностью образования. В испаноязычных странах довольно легко образуются диминутивные формы практически любой части речи, что создает некоторые сложности при переводе с испанского на французский язык. Основными функциями диминутива в обоих языках являются уменьшение предмета, ласкательность, уничижительность и лексикализация.

Библиографический список

1. Moliner M. *Diccionario de uso de español*. Madrid: Gredos, 2007.
2. Alonso A. Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos. Estudios lingüísticos. Temas españoles. Madrid: Editorial Gredos, 1953: 11 – 189.

3. Шлыкова Л.А., Эльвия В. Методика обучения диминутивам на занятиях по русскому языку как иностранному. *Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2012; Выпуск № 8.
4. Резниченко Л.Ю. *Диминутивность в обыденном и научном языковом сознании*. Москва: Издательство Алтайского университета, 2008: 136 – 141.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 1996. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_20.htm
6. Callebaut S. Entre sistematización y variación: El sufijo diminutivo en España y Hispanoamérica. *Año académico*: 2010–2011.
7. Гостемилова Н.А. Избыточное употребление диминутивов в разговорной речи современных мексиканцев. *Язык и действительность*. Москва, 2016: 46 – 49.
8. Criado-de Diego C., Andión-Herrero M. Variación y variedad del diminutivo en español a través de dos corpus originales. Apuntes para su enseñanza como lengua extranjera. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. 2016; Vol./Num. 15/1: 87 – 108. Available at: https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/283
9. Milnet Jean-Claude Genre et dimension dans les diminutifs français. *Genre et language*. Actes du colloque tenu à Paris X-Nanterre les 14-15-16 décembre 1988. 1989; № 21: 191 – 201.
10. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов* (пособие для учителей). Москва: Просвещение, 1985. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/fc/slovar-196.htm#zag-339
11. *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (NGLE). 2010).
12. Klett E. El diminutivo en español y francés: rasgos transculturales y translingüísticos para su enseñanza. *El hilo de la fábula. Quince*. 2015: 173 – 185.
13. Синицына А.М. Роль уменьшительно-ласкательных суффиксов в национальных вариантах испанского языка Перу и Боливии. *Вестник РУДН*. Серия: Лингвистика. 2013; № 2: 59 – 64.

References

1. Moliner M. *Diccionario de uso de español.* Madrid: Gredos, 2007.
2. Alonso A. Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos. Estudios lingüísticos. Temas españoles. Madrid: Editorial Gredos, 1953: 11 – 189.
3. Shlykova L.A., `El'viya V. Metodika obucheniya diminutivam na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Nauchnyj Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2012; Vypusk № 8.
4. Reznichenko L.Yu. *Diminutivnost' v obydennom i nauchnom yazykovom soznanii*. Moskva: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2008: 136 – 141.
5. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskih terminov. Moskva, 1996. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_20.htm
6. Callebaut S. Entre sistematización y variación: El sufijo diminutivo en España y Hispanoamérica. *Año académico*: 2010-2011.
7. Gostemilova N.A. Izbytochnoe upotreblenie diminutivov v razgovornoj rechi sovremennyh meksikancev. *Yazyk i dejstvitel'nost'*. Moskva, 2016: 46 – 49.
8. Criado-de Diego C., Andión-Herrero M. Variación y variedad del diminutivo en español a través de dos corpus originales. Apuntes para su enseñanza como lengua extranjera. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. 2016; Vol./Num. 15/1: 87 – 108. Available at: https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/283
9. Milnet Jean-Claude Genre et dimension dans les diminutifs français. *Genre et language*. Actes du colloque tenu à Paris X-Nanterre les 14-15-16 décembre 1988. 1989; № 21: 191 – 201.
10. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov* (posobie dlya uchitelej). Moskva: Prosveschenie, 1985. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/fc/slovar-196.htm#zag-339
11. *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (NGLE). 2010).
12. Klett E. El diminutivo en español y francés: rasgos transculturales y translingüísticos para su enseñanza. *El hilo de la fábula. Quince*. 2015: 173 – 185.
13. Sinicyna A.M. Rol' umen'shitel'no-laskatel'nyh suffiksov v nacional'nyh variantah ispanskogo yazyka Peru i Bolivii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2013; № 2: 59 – 64.

Статья поступила в редакцию 13.03.22

УДК 811.11, 811.16 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-449-452

Vlavatskaya M.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vlavatskaya@list.ru*

Efanova M.A., *teacher, postgraduate, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: efanova_ma@mail.ru*

STRUCTURAL SCHEMES OF COMBINATORIAL LINGUISTIC TERMS IN RUSSIAN. The article deals with problems related to the study of structural features of the terminology of combinatorial linguistics. The study of structural relationships between terms occupies an important place in the study of terminological systems. The article provides an analysis of ways of forming terms in this field of knowledge. The authors conclude that the methods of formation of combinatorial linguistics terms in the Russian language include morphological, morphological-syntactic and syntactic methods. The predominant way of forming the terms of the studied area of knowledge is the syntactic method. Among the terms of combinatorial linguistics, one-component and multicomponent terms are identified. The predominance of multicomponent terms of the studied field of knowledge in the Russian language should be noted. A less common way of forming terms in this scientific field is the morphological method. Suffixation prevails in this way of forming terminological units. The least common way of forming terms is the morphological and syntactic method. All this makes it possible to judge the importance and necessity of carrying out a structural analysis of combinatorial linguistics terms.

Key words: **term, term system, methods of term formation, combinatorial linguistics.**

М.В. Влавацкая*, д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный технический университет г. Новосибирск, E-mail: vlavatskaya@list.ru*

М.А. Ефанова*, преп., аспирант, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: efanova_ma@mail.ru*

СТРУКТУРНЫЕ СХЕМЫ ТЕРМИНОВ КОМБИНАТОРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением структурных особенностей терминологии комбинаторной лингвистики. Исследование структурных связей между терминами занимает важное место в изучении терминосистем. В статье приводится анализ способов образования терминов данной области знания. Авторы приходят к следующему выводу: к способам образования терминов комбинаторной лингвистики в русском языке относятся морфологический, морфолого-синтаксический и синтаксический способы. Преобладающим способом образования терминов изучаемой области знаний является синтаксический. Среди терминов комбинаторной лингвистики были выявлены однокомпонентные и многокомпонентные термины. Следует отметить преобладание многокомпонентных терминов исследуемой области знаний в русском языке. Менее распространенным способом образования терминов данной научной области является морфологический. При таком способе образования терминологических единиц преобладает суффиксация. Наименее распространенным способом образования терминов является морфолого-синтаксический. Все это позволяет судить о важности и необходимости проведения структурного анализа терминов комбинаторной лингвистики.

Ключевые слова: **термин, терминосистема, способы образования терминов, комбинаторная лингвистика.**

В исследовании термина лингвистика занимает активную позицию, что способствует выделению терминоведения и терминографии как отдельных сфер знаний. Лингвистическая проблематика термина достаточно полно представлена в работах В.П. Даниленко, В.М. Лейчика, А.В. Суперанской, А.Д. Хаютина и др. Современный этап терминологических исследований характеризуется подробным изучением области их функционирования – терминологического поля (см. работы С.В. Гринева, В.М. Лейчика, А.В. Суперанской и др.).

В данной статье проводится исследование структурных характеристик терминологии комбинаторной лингвистики. Комбинаторная лингвистика представляет собой раздел теоретического языкознания. В сфере интересов данного

раздела находятся «синтагматические отношения языковых единиц и их комбинаторный потенциал» [1, с. 6].

Актуальность исследования заключается в необходимости изучения терминологических проблем комбинаторной лингвистики, которая в настоящее время весьма востребована и находится на пике своего развития.

Термины как элементы одной терминосистемы подлежат изучению в разных аспектах: структурном, лексико-семантическом, логико-понятийном и др. Все эти аспекты исследования терминов требуют отдельного рассмотрения.

Среди проблем комбинаторной лингвистики выделяют сложности, связанные с функционально-речевым аспектом языка и коммуникацией в целом. Кроме того, необходимо обобщить и классифицировать комбинаторно-синтагматические свойства языковых единиц, в том числе и термины.

Цель исследования – выявить структурные особенности терминов комбинаторной лингвистики в русском языке и способы их образования.

Для реализации цели данной работы необходимо провести структурный анализ терминов комбинаторной науки с выделением их словообразовательных схем.

Теоретической базой исследования являются:

– работы по терминоведению (Н.Н. Горбунова (2014), А.В. Суперанская (1989), В.Д. Табанакова, Н.С. Шарафутдинова, С.Д. Шелов, H. Felber, J. Pearson, R. Temmerman и др.);

– работы по комбинаторной лингвистике (Е.И. Архипова, З.М. Зайкина, М.В. Влавацкая, А.В. Емельянова, И.О. Онал, Л.В. Цвенгер и др.);

– работы по структурному аспекту исследования терминологии (К.Я. Авербух (2004), С.В. Гринев-Гриневич (2008), С.Г. Казарина (1998), М.Н. Лату (2009, 2015), Л.А. Манерко (2000), А.В. Раздуев (2013), А.М. Раисова (2014) и др.).

В качестве анализируемого материала были взяты термины из опубликованных работ по комбинаторной лингвистике [1–5], отобранные посредством сплошной выборки. Общее количество терминов на русском языке составило 355 единиц.

Методами исследования являются дефиниционный, системно-структурный и контекстуальный анализ.

Тот факт, что структурные особенности терминов комбинаторной лингвистики до настоящего времени не подвергались тщательному изучению, позволяет говорить о новизне проводимого нами исследования.

Теоретическая значимость работы заключается в выявлении и описании структурных особенностей терминов комбинаторной лингвистики и способов их словообразования, что, на наш взгляд, вносит определенный вклад как в комбинаторную теорию науки о языке, так и в область терминоведения русского языка.

Практическая значимость исследования состоит в сборе терминологического материала и его систематизации для разрабатываемой в настоящее время тезаурусной концепции словаря терминов комбинаторной лингвистики. Материалы исследования могут найти применение в преподавании лингвистических дисциплин, а именно – при изучении таких специальных курсов по теоретическому и практическому терминоведению, как комбинаторная лексикология, комбинаторная лексикография, комбинаторная лингводидактика, комбинаторное терминоведение, а также комбинаторная транслатология. Полученные результаты найдут применение в процессе профессионального обучения, при создании учебных пособий и составлении комбинаторных словарей.

«Термин» определяется как «слово, специальное слово, специальное понятие, специальный объект, словесный комплекс языковой, особый знак, функция, член терминологической системы, единство знака и понятия, лингвоментальный знак культуры, специальная единица науки» [6, с. 19]. Отличительными характеристиками термина являются: 1) связь с научным понятием определенной сферы знания; 2) принадлежность к определенной системе, в которой термин находится в синонимических, антонимических, родовидовых и прочих отношениях с другими терминологическими единицами; 3) наличие дефиниции [7].

Анализируя структурную составляющую русских терминов комбинаторной науки о языке, отметим следующие способы их образования [8, с. 125–147]:

Таблица 1

Морфологический способ образования терминов комбинаторной лингвистики

№	*Морфологический способ образования терминов*	*Примеры*	*Количественное и процентное соотношение терминов*
1.	Непроизводные термины	актант, аспект, каламбур и т.д.	51 (19%)
2.	Суффиксация	словосочетания, актуализация, интенсивность и т.д.	170 (63%)
3.	Префиксация	архисема, транспозиция, макроконтекст и т.д.	9 (3%)
4.	Префиксально-суффиксальный способ	метаязыковой, внутренний, перечислительный и т.д.	42 (15%)

Таблица 2

Суффиксальный способ образования терминов комбинаторной лингвистики

№	*Суффиксы и их значения*	*Термины, образованные суффиксальным способом*	*Количественное и процентное соотношение терминов*
1.	-н- (прил., указывающее на признак, относящийся к предмету, явлению)	Комбинатор**н**ый, компонент**н**ый, учеб**н**ый	34 (20%)
2.	-ость- (значение свойств)	Валентн**ость**, образн**ость**, экспрессивн**ость**	14 (8%)
3.	-ическ- (прил. с общим значением свойственности тому, что названо мотивирующим словом)	Историко-типолог**ическ**ий, синтагмат**ическ**ий, психолингвист**ическ**ий	11 (6%)
4.	-ивн- (прил. с общим значением соотнесенности с тем, что названо мотивирующим словом)	денотат**ивн**ый, дистрибут**ивн**ый, коннотат**ивн**ый	10 (6%)
5.	-ем- (называние языковых единиц)	квазифраз**ем**а, фраз**ем**а, синтагм**ем**а	9 (5%)
6.	-аци- (абстрактность действия)	билингвализ**аци**я, контамин**аци**я, контекстуализ**аци**я	8 (5%)
7.	-ик- (научные направления)	синтагмат**ик**а, комбинатор**ик**а, лингводидакт**ик**а	8 (5%)
8.	-еск- (прил. с общим значением связанности с тем, что называет мотивирующее слово)	диагностич**еск**ий, контекстологич**еск**ий, семантич**еск**ий	8 (5%)
9.	-альн- (прил. со значением свойства)	контекст**альн**ый, эмоцион**альн**ый, окказион**альн**ый	7 (4%)
10.	-и- (научные дисциплины, сферы занятий)	семасиолог**и**я, фонолог**и**я, лексикограф**и**я	7 (4%)
11.	-ни- (абстрактность действия)	несогласова**ни**е, сочета**ни**е, описа**ни**е	6 (4%)
12.	-тельн- (прил., указывающее на определенную связь с действием)	содержа**тельн**ый, денотативно-ограничи**тельн**ый, перечисли**тельн**ый	6 (4%)
13.	-ющ- (слова причастного происхождения, обозначающие действие как признак или свойство)	лимитиру**ющ**ий, нормализу**ющ**ий, интегриру**ющ**ий	5 (3%)
14.	-онн- (прилагательные, имеющие значение признака или свойства)	композици**онн**ый, информаци**онн**ый, позици**онн**ый	4 (2%)
15.	-нн- (причастия, обозначающие действие как признак или свойство)	кодифицирова**нн**ый, смеша**нн**ый, комбинирова**нн**ый	4 (2%)
16.	-ов- (прилагательные со значением отношения между предметами, которые названы мотивирующими словами)	дел**ов**ой, язык**ов**ой, смысл**ов**ой	4 (2%)
17.	-енн- (прилагательные, имеющие значение признака; причастия, обозначающие действие как признак или свойство)	художест**венн**ый, ограни**ченн**ый, обусловл**енн**ый	4 (2%)
18.	-ени- (явление со значением действия, названного мотивирующим глаголом)	знач**ени**е, представл**ени**е, управл**ени**е	3 (2%)

1) морфологический – суффиксация, префиксация, префиксально-суффиксальный способ;

2) морфолого-синтаксический – словосложение и основосложение;

3) синтаксический – образование терминологических словосочетаний.

Перейдём к рассмотрению первого способа образования новых терминов – морфологическому, который предполагает использование словообразовательных морфем (аффиксов) – приставок, суффиксов и др. В процессе проведения структурного анализа нами учитывались как полноценные термины, так и составляющие их элементы, выявляемые в многокомпонентных терминах, которые состоят из двух и более слов (*кодифицированные словосочетания, перечислительное представление, семантическое несогласование*). Количество терминов, образованных с помощью данного способа, составило 221 термин (см. табл. 1).

На данном этапе структурного анализа также были обнаружены непроизводные термины (или корневые) в количестве 51 терминологической единицы, или 19% от общего количества всего анализируемого материала. Поясним, что корневые термины представляют собой однословные термины, в которых основа совпадает с корнем (*часть, теория, событие*) [8, с. 121].

Количество терминов, образованных посредством суффиксации, составило 170 единиц, т.е. 63% от общего количества единиц. Посредством префиксации образовано 9 терминологических единиц, или 3% от общей выборки терминов.

Анализ показал, что смешанным способом, включающим в себя префиксацию и суффиксацию, образовано 42 единицы, или 15% от общего количества терминов искомой области.

Данные табл. 1 показывают, что термины, образованные при помощи суффиксации, преобладают над остальными схемами морфологического способа образования терминологических единиц.

Наиболее распространенные суффиксы, используемые при образовании терминологических единиц данной области знаний, представлены в табл. 2.

Кроме того, были выделены редкие суффиксы, которые использовались при образовании 18 терминов, или 11% от общего числа терминов комбинаторной лингвистики. К таким суффиксам относятся следующие: -атор- (индикатор, комбинаторный); -ичн- (первичный, вторичный); -ив- (номинативный); -изм- (окказионализм); -тель- (распространитель); -ис- (синтаксис); -арь- (словарь); -к- (оценка); -ант- (вариант); -ев- (речевой); -шн- (внешний); -ум- (минимум); -ент- (компонент); -арий- (инструментарий); -иц- (единица); -ств- (действие).

Применение префиксального способа наблюдается значительно реже. Наиболее распространенные приставки в терминах исследуемой области знания представлены в табл. 3.

Таблица 3

Наиболее распространенные приставки при образовании терминов комбинаторной лингвистики

№	*Префиксы*	*Термины, образованные с помощью добавления приставок*	*Количественное и процентное соотношения терминов*
1.	не-	**не**согласование, **не**нормативный, **не**свободный	7 (14%)
2.	с-	**с**вязанность, **с**ниженный, **с**мешанный	7 (14%)
3.	о-	**о**граничение, **о**писание, **о**граниченный	5 (10%)
4.	у-	**у**правление, **у**стойчивость, **у**казательный	4 (8%)
5.	пере-	**пере**числительный, **пере**носный, **пере**менный	3 (6%)
6.	пре-	**пре**суппозиция, **пре**скриптивный	2 (4%)
7.	при-	**при**словный, **при**тягивание	2 (4%)
8.	от-	**от**носительный, **от**ношение	2 (4%)

Среди непродуктивных аффиксов встречаются префиксы: про- (пропозиция), в- (внутренний), вы- (высказывание), рас- (рассогласование), по- (построение), раз- (разговорный), об- (обусловленный), ин- (интенсивность), вне- (внетекстовый). Таких терминов выявлено 9, или 16% от общего числа единиц комбинаторной лингвистики, образованных посредством префиксации и префиксально-суффиксальным способом.

Структурный анализ терминологии также выявил наличие иноязычных приставок греческого и латинского происхождения в количестве 10 единиц, или 20% от общего количества единиц (см. табл. 4).

Вторым способом образования терминов комбинаторной лингвистики является морфолого-синтаксический способ, включающий словосложение и основосложение. При словосложении соединяются слова при помощи дефиса, при основосложении соединяются корневые морфемы специальных единиц [8, с. 148]. Общее количество терминов, образованных этим способом, составило 45 единиц. Посредством словосложения образовано 30 единиц, или 67% от количества проанализированных терминов, например, *метафоры-окказионализмы, историко-типологический, денотативно-ограничительный* и т.п. Посредством

Таблица 4

Примеры иноязычных приставок

№	*Иноязычные префиксы и их значения*	*Термины*
1.	**архи-** (с греч. «archi» – старший, главный) – приставка со значением старшинства, главенства	**архи**сема
2.	**транс-** (от лат. «trans» – сквозь, через, за)	**транс**позиция
3.	**макро-** (от греч. «makros» – большой)	**макро**контекст, **макро**компонент
4.	**микро-** (от греч. «mikros» – малый) – приставка, используемая для обозначения наименьших единиц	**микро**контекст, **микро**компонент
5.	**мета-** (с греч. «metá» – между, после, через)	**мета**языковой
6.	**поли-** (с греч.) – приставка со значением «много»	**поли**аспектный
7.	**экстра-** (от лат.) – «сверх»	**экстра**лингвистический
8.	**суб-** (от лат.) – «под, ниже»	**суб**компонент

основосложения образовано 15 терминов, что составило 33%, среди которых *словоупотребление, фразеологический, лексикография* и т.д.

Третий – синтаксический – способ лежит в образовании сложных терминов [9], т.е. терминологических словосочетаний, посредством него образовано 300 терминологических единиц комбинаторной лингвистики.

По мнению А.М. Раисовой, для терминологических словосочетаний характерны свойства семантической целостности (терминологические словосочетания используются для наименования одного понятия) и устойчивости (терминологические конструкции используются в «готовом виде») [10].

В рамках структурного аспекта изучения терминов также выделяют и типы терминологических словосочетаний: двухсловные, трехсловные и многословные термины, состоящие из четырех и более слов [8].

В ходе комбинаторного исследования были выделены следующие примеры терминологических сочетаний – всего 300 терминов из общего количества – 355 единиц:

1) термины, состоящие из двух компонентов: *когнитивный аспект, ассоциативная потенция, ассоциативное значение, синтаксическое управление, синтаксическое значение, текстовая ситуация, внетекстовая ситуация, словарь коллокаций, актантная сочетаемость, групповая сочетаемость, единичная сочетаемость, контекстная сочетаемость, этнокультурная коллокация, окказиональная коллокация* – 202 терминологические единицы = 57% от общего количества терминов;

2) термины, состоящие из трех компонентов: *трансформационный метод анализа, сочетательная ценность слова, системная значимость семы, синтаксическая функция слова, стилистический компонент значения, словарь комбинаторного типа, аспектный комбинаторный словарь, словарь речевого употребления, сложное синтаксическое целое, дискретная сочетаемость слов, трансформация синтагматических структур* – 83 терминологической единицы = 23% от общего количества терминов;

3) термины, состоящие из четырех компонентов: *структурный компонент значения слова, прагматический макрокомпонент значения слова, семантический принцип описания сочетаемости* – 12 единиц = 3%;

4) термины, состоящие из пяти компонентов: *синтагматический макрокомпонент лексического значения слова, столкновение прямого и переносного значений слова, метод анализа непосредственно составляющих элементов* – 3 единицы = 1%.

Процентное соотношение однокомпонентных терминов и терминологических словосочетаний комбинаторной лингвистики представлено на диаграмме

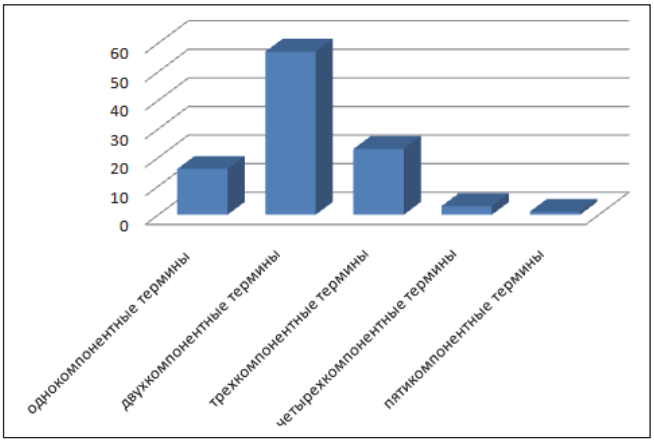


Рис. 1. Структурное соотношение терминов комбинаторной лингвистики (в %)

(см. рис. 1), при этом однокомпонентные термины составляют 55 единиц = 16% от общего количества проанализированных терминов.

Как показал структурный анализ, в комбинаторной лингвистике преобладают двухкомпонентные словосочетания. С увеличением компонентов в словосочетании количество единиц в данной области уменьшается.

Таким образом, исследование структурных особенностей русской терминологии комбинаторной лингвистики позволило нам выявить словообразовательные схемы, которые представлены морфологическим, морфолого-синтаксическим и синтаксическим способами образования.

Самым распространенным способом образования комбинаторных терминов является синтаксический, который лежит в основе двухсловных, трехсловных, четырехсловных и пятисловных терминологических единиц. Преобладающей конструкцией являются термины, состоящие из двух компонентов.

Значительно меньше терминов комбинаторной науки о языке образовано посредством морфологического способа. При этом преобладающим является способ суффиксации. С помощью префиксации образовано наименьшее количество терминологических единиц. Незначительное количество терминов содержит приставки иноязычного происхождения.

Морфолого-синтаксический способ является менее продуктивным, чем морфологический и синтаксический способы. Данный способ представлен терминами, образованными посредством словосложения и основосложения.

В перспективе предполагается комплексное исследование терминов комбинаторной лингвистики с целью их систематизации и лексикографирования, которое предполагает изучение комбинаторной терминологии в логико-понятийном, лексико-семантическом, функциональном, комбинаторном, динамическом и других аспектах.

Библиографический список

1. Влавацкая М.В. *Теоретические основы комбинаторной лингвистики: лексикологический и лексикографический аспекты (на материале русского и английского языков)*. Диссертация … доктора филологических наук. Новосибирск, 2013.
2. Архипова Е.И. Этнокультурная коллокация как лингвистический феномен. *Язык и культура*: сборник статей 28-й Международной научной конференции. Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2018: 104 – 108.
3. Емельянова А.В. Функционально-семантический анализ окказиональных коллокаций в оде А. де Ламартина «Bonaparte». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2020; Т. 13, Выпуск 3: 210 – 215.
4. Онал И.О. Комбинаторные особенности лексем «election» и «secim» в поэтических текстах политической тематики. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, Выпуск 4: 135 – 140.
5. Цвенгер Л.В. Колоративные коллокации и их функции в газетном заголовке. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2020; № 1 (435): 173 – 180.
6. Табанакова В.Д. *Авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2013.
7. Шарафутдинова Н.С. О понятиях «терминология», «терминосистема» и «терминополе». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 6 (60), Ч. 3: 168 – 171.
8. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва, 2008.
9. Казарина С.Г. *Типологические характеристики отраслевых терминологий*. Краснодар, 1998.
10. Раисова А.М. *Становление и развитие немецкой экологической терминологии*. Омск: Издательство ОмГТУ, 2014.

References

1. Vlavackaya M.V. *Teoreticheskie osnovy kombinatornoj lingvistiki: leksikologicheskij i leksikograficheskij aspekty (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2013.
2. Arhipova E.I. `Etnokul'turnaya kollokaciya kak lingvisticheskij fenomen. *Yazyk i kul'tura*: sbornik statej 28-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tomsk: Izdatel'skij dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018: 104 – 108.
3. Emel'yanova A.V. Funkcional'no-semanticheskij analiz okkazional'nyh kollokacij v ode A. de Lamartina «Bonaparte». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2020; T. 13, Vypusk 3: 210 – 215.
4. Onal I.O. Kombinatornye osobennosti leksem «election» i «secim» v po`eticheskih tekstah politicheskoj tematiki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 13, Vypusk 4: 135 – 140.
5. Cvenger L.V. Kolorativnye kollokacii i ih funkcii v gazetnom zagolovke. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 1 (435): 173 – 180.
6. Tabanakova V.D. *Avtorskij termin: znayu, interpretiruyu, perevozhu*. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013.
7. Sharafutdinova N.S. O ponyatiyah «terminologiya», «terminosistema» i «terminopole». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 6 (60), Ch. 3: 168 – 171.
8. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva, 2008.
9. Kazarina S.G. *Tipologicheskie harakteristiki otraslevyh terminologij*. Krasnodar, 1998.
10. Raisova A.M. *Stanovlenie i razvitie nemeckoj `ekologicheskoj terminologii*. Omsk: Izdatel'stvo OmGTU, 2014.

Статья поступила в редакцию 19.03.22

УДК 811.133.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-452-454

Kuznetsova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methodology and Foreign Languages, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pacific State University" (Khabarovsk, Russia), E-mail: kunavla@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE WORD "HUMILITY" IN THE RUSSIAN AND EUROPEAN LANGUAGES ON THE EXAMPLE OF A FRAGMENT OF THE PRAYER OF EPHRAIM THE SIRIN. The article presents a comparative analysis of the semantic core of the word "humility" in European languages (English, French) and Russian. The author makes an attempt to consider the interpretation of this word in Russian dictionaries and explanatory European dictionaries. The relevance of this study is due to the growing interest of linguists and linguists in some words, the conceptual core of which is not identical in Russian and some European languages and is interpreted differently. The purpose of the study is to consider the interpretation of the word "humility" in different dictionaries. The author sets the task of trying to explain why Western and Eastern civilizations cannot always agree on some issues related to the attitude to problem situations that arise in Western and Eastern societies. An axiological approach to the word "humility" is taken, since it is declared and understood differently in European countries and in Russia. The scientific novelty lies in the fact that for the first time an attempt is made to explain the inner meaning of the word "humility" and to analyze how it is understood and used in naive everyday discourse by Europeans (using the example of English and French) and the Russian-speaking population. The theoretical significance of the work lies in the fact that the researcher has identified different lexical-semantic associative links of the given word in the studied languages.

Key words: **God, humility, pride, arrogance, dignity.**

Н.В. Кузнецова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: kunavla@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВА «СМИРЕНИЕ» В РУССКОМ И ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ НА ПРИМЕРЕ ФРАГМЕНТА МОЛИТВЫ ЕФРЕМА СИРИНА

Статья посвящена сопоставительному анализу семантического ядра слова «смирение» в европейских языках (английский, французский) и русском языке. Автор предпринимает попытку рассмотреть толкование этого слова в русских словарях и в авторитетных толковых европейских словарях. Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом лингвистов и языковедов к некоторым словам, понятийное ядро которых не тождественно в русском и некоторых европейских языках и интерпретируется по-разному. Цель исследования заключается в том, чтобы рассмотреть толкование слова «смирение» в разных словарях. Автором ставится задача попытаться объяснить, почему западная и восточная цивилизация не всегда могут договориться

по некоторым вопросам, касающимся отношения к проблемным ситуациям, возникающим в западном и восточном обществе. Предпринимается аксиологический подход к слову «смирение», поскольку оно по-разному декларируется и понимается в европейских странах и в России. Научная новизна заключается в том, что впервые предпринимается попытка объяснить внутреннее значение слова «смирение» и проанализировать, как его понимают и используют в наивно-бытовом дискурсе европейцы (на примере английского и французского языков) и русскоговорящее население. Теоретическая значимость работы заключается в том, что исследователем определены разные лексико-семантические ассоциативные связи данного слова в исследуемых языках.

Ключевые слова: **Бог, смирение, смиренномудрие, гордость, высокомерие, достоинство.**

В рамках данной исследовательской работы представляется интересным рассмотреть толкование слова «смирение» в русском языке и сравнить его интерпретацию в европейских языках (английском, французском). В качестве примера автор приводит фрагмент великопостной покаянной молитвы христианского святого и богослова Ефрема Сирина на русском, английском и французском языках. Данная молитва совершается на первой седмице Великого поста, сопровождается поясными и земными поклонами. В малых словах молитва поднимает много проблематики и называет по именам главные грехи (праздность, уныние, любоначалие, празднословие) и главные добродетели (целомудрие, смиренномудрие, терпение, любовь), которые требуют серьезного размышления и толкования. Рассмотрим понятийное ядро слова-добродетели «смиренномудрие», для начала обратимся к толкованию слова «смирение» в светских отечественных толковых словарях.

В толковых словарях русского языка говорится об отсутствии гордости, готовности подчиняться чужой воле [1]; смирение понимается как доверие и покорность Богу [2]; как осознание своих недостатков, слабостей, сочетающееся с отсутствием гордости, высокомерия [3]; смирение рассматривается как добродетель, которая может возникнуть от понимания того, что совершенство (божество, нравственный идеал, возвышенная цель) всегда будет оставаться недосягаемым для человека [4]. В светских словарях встречается упоминание о Боге, божестве, таким образом, в периферийное ядро «смирения» в русском языке входят не только такие слова, как отсутствие гордости, высокомерия, но и слова Бог, божество.

Славянское и древнерусское слово «смирение» имеет корень «смирить» [5]. Некоторые отечественные филологи указывают на связь слова «смирение» со словом «мир» [6].

Обратимся к библейским словарям, которые указывают на определенное состояние духа человека, не думающего о себе высоко и полагающегося целиком и полностью на Бога и его милость [7]. Библейская энциклопедия в новой редакции связывает смирение с «христианской добродетелью, которая противопоставлена гордости, когда человек убежден, что своего личного у него ничего нет, а все что имеет, он имеет от Бога, все, что может хорошего сделать человек, это только по Божией благодати [8]. В периферию языкового ядра слова «смирение», согласно библейским словарям, входят такие понятия, как всецелое полагание на Бога, противопоставление гордости, Божия благодать.

Примечательно, что в часослове второй половины XVI века задолго до реформы патриарха Никона мы находим слово «смирение» без изменений, в то время как после реформы в тексте молитвы слово «смирение» заменяется на «смиренномудрие». Приведем отрывок покаянной молитвы Ефрема Сирина:

Господи и Владыка живота моего, дух праздности, уныния, любоначалия и празднословия не даждь ми. Дух же целомудрия, смиренномудрия, терпения и любве даруй ми, рабу Твоему. Ей, Господи, Царю, даруй ми зрети моя прегрешения и не осуждати брата моего, яко благословен еси во веки веков. Аминь [9].

Понятие «смирение» трактуется расширительно, поскольку под смиренномудрием понимается «мудрость, сочетающаяся со смирением [10].

Смиренномудрие понимается через призму отсутствия гордыни, акцентируется внимание на том, что человек не должен быть пассивен, наоборот, он должен предпринимать активные шаги для того, чтобы достичь истинного смиренномудрия, которого можно добиться только при осознании своего истинного положения перед Богом [11].

Смиренномудрый человек всегда пытается осознать свое доброе начало, найти его, уничтожить все зло, которое есть при рождении, он понимает, что данная добродетель получается в виде благодати Божией, это не плод его личных усилий [12].

Отечественные источники подчеркивают, что смиренномудрие – это сочетание мудрости поведения и постоянная работа над собой для того, чтобы раскрыть в себе самое лучшее. Примечательно, что слово «смиренномудрие» в текстах переводов покаянной молитвы на английский и французский языки переводится словом «смирение».

В латинском языке слово «смирение» переводится как humilitas, которое произошло от прилагательного humus – прижатый к земле, низкий [13]. В латинском языке понятийное ядро слова сохраняет мысль о том, что человек смиренный – это человек, не возвышающийся, покорный, склонивший голову к земле.

Приведем два перевода фрагмента молитвы Ефрема Сирина на английский и французский языки. Данные романо-германские языки имеют одинаковую терминологическую базу, поскольку оба входят в италийскую ветвь индоевропейской языковой семьи и генетически восходящих к общему предку – латыни. Приведем перевод на английском языке.

O Lord, Master of my life, grant that I may not be infected with the spirit of slothfulness and inquisitiveness, with the spirit of ambition and vain talking. Grant instead to me, your servant, the spirit of purity and of humility, the spirit of patience and neighborly love. O Lord and King, grant me the grace of being aware of my sins and of not thinking evil of those of my brethren. For you are blessed, now and ever, and forever. Amen [14].

Рассмотрим толкование слова «смирение» в английских толковых словарях. Словарь Merriam Webster предлагает следующее толкование: freedom from pride or arrogance: the quality or state of being humble (свобода от гордыни или высокомерия: качество или состояние смирения) [15]. Существительное humble – смиренный толкуется как not proud or haughty: not arrogant or assertive (не гордый или надменный: не высокомерный или напористый). В толковом словаре Dictionary.com мы находим похожее толкование: the quality or condition of being humble; modest opinion or estimate of one's own importance, rank, etc (качество или состояние смирения; скромное мнение или оценка собственной значимости, ранга и т.д.) [16].

Религиозные источники на английском языке приводят следующее толкование: humility is the spiritual practice of letting go of thoughtlessness and arrogance (смирение – это духовная практика отпускания легкомыслия и высокомерия) [17]. Примечательно, что в религиозных словарях на английском языке, в отличие от религиозных источников на русском языке, не упоминается имя Бога, нет отсылки к тому, что смиренный человек должен полагаться на Бога, быть активным в поисках Бога. Смысловой контекст толкования слова «смирение» сужается до практики отсутствия высокомерия, легкомыслия и напористости, в отличие от русских источников, где смиренный человек представлен как человек активный, но активный в поисках Бога.

Приведем фрагмент великопостной молитвы Ефрема Сирина на французском языке:

Seigneur et maître de ma vie, ne m'abandonne pas à l'esprit d'oisiveté, d'abattement, de domination et de vaines paroles. Mais accorde-moi l'esprit d'intégrité, d'humilité, de patience et d'amour, à moi ton serviteur. Oui, Seigneur Roi, donne-moi de voir mes fautes et de ne pas juger mon frère, car Tu es béni dans les siècles des siècles. Amen [18].

Рассмотрим толкование существительного humilité во французских авторитетных словарях. Толковый словарь LeRobert следующим образом толкует существительное: sentiment de sa propre insuffisance qui pousse à réprimer tout mouvement d'orgueil (чувство собственной недостаточности, которое толкает подавлять любое движение гордыни) [19]. Толковый словарь LaRousse дает следующее толкование: sentiment, état d'esprit de quelqu'un qui a conscience de ses insuffisances, de ses faiblesses et est porté à rabaisser ses propres mérites (чувство, душевное состояние человека, осознающего свои недостатки, свои слабости и склонного принижать собственные достоинства) [20].

На официальном сайте католической церкви можно найти следующее определение: l'humilité est le «terrain » sur lequel les autres vertus prospèrent. L'humilité est une attitude de vérité à l'égard de Dieu, des autres et de soi-même (смирение – это «почва», на которой процветают другие добродетели. Смирение – это отношение истины к Богу, другим и самому себе) [21]. Католический религиозный источник упоминает о Боге, светские толковые словари, как и английские словари, акцентируют внимание читателя на том, что смирение – это подавление гордыни. Более подробно остановимся на понимании смирения как о склонности принижать свои достоинства, без правильного понимания данного действия, то есть без отсылки к Богу получается, что смиренный человек – это тот, кто унижает свое достоинство.

Представляется интересным рассмотреть данное слово через призму наивно-бытового сознания европейцев и русских. Корень слова humilité/ humility, которым является латинизм humilitas от слова humus (прижатый к земле, низкий) образует следующую языковую периферию: humiliation (унижение анг., фр.), to humiliate (унижать анг.), humilier (унижать фр.), в то время как слово «смирение» на русском языке дает следующую языковую репрезентацию: мир, смиряться, смиренный. Иначе говоря, для европейского наивно-бытового сознания и дискурса смирение может пониматься расширительно, за счет добавочной оценки, которая есть унижение, то есть смиренный человек – это тот, кто, среди прочего, готов унизить себя.

Наивно-бытовое понимание слова «смирение» не совсем совпадает у европейцев и русских, это можно увидеть в исторических документах, касающихся отношения европейского общества к России. Еще со времен правления государя Ивана третьего и Василия третьего (конец XV начало XVI), когда Римская империя германской нации пыталась вовлечь Россию в сферу западного влияния, Россия рассматривалась как резерв Германии в европейской геополитике. Постордынскую Россию европейцы представляли страной, где живут глубоко верующие и смиренные христиане, которые уважают власть, где существует строгий порядок и традиционный уклад. Однако и Иван третий и Василий третий отказались от титула королей, отказались принять власть императора над Россией и власть папы Римского. Северо-восточная Русь была единой, суверенной ев-

ропейской страной со своей национально-религиозной идеей, где центральной идеей было почитание Церкви и поклонение Господу.

В наивно-бытовом сознании русскоязычного населения смирение не может быть унижением, истинное смирение – это осознание своей греховной природы, это смирение перед Богом. Именно об этом и говорит Ефрем Сирин в своей великопостной молитве. В английском и французском языке также говорится о смирении, однако данное понятие европейцами трактуется по-другому, а именно – смирение понимается через призму не только покорности, но и склонности принижать собственные достоинства. С точки зрения аксиологии основная ценность смирения как добродетели в российском наивно-бытовом сознании заключается в полной покорности Богу, осознании своей греховности. В европейском наивно-бытовом сознании смирение рассматривается с точки зрения принижения себя, своего достоинства, а, следовательно, может трактоваться и как унижение своего достоинства. Иными словами, в английской и французской лингвокультурах смиренный человек может пониматься как лицо, принижающее свое достоинство, следовательно, такая добродетель, как «смирение», может рассматриваться и с отрицательной коннотацией.

Рассмотрев семантическое ядро слова «смирение», автор приходит к выводу, что оно не тождественно в русских и европейских толковых светских и религиозных словарях. Запад и Восток по-разному интерпретируют слово «смирение». Для русскоязычного населения смирение понимается как покорность Богу. Для англичан и французов смирение не связано с Богом, оно понимается как практика отсутствия высокомерия, легкомыслия и напористости. С аксиологической точки зрения, смирение в русскоязычном мире понимается больше как ценность «Богообщения», зависимости во всем от воли Божией, как осознание своих недостатков, слабостей, сочетающееся с отсутствием гордости. В европейской картине мира смирение понимается как душевное состояние человека, который осознает свои недостатки, слабости, он склонен принижать собственные достоинства. Практическая значимость работы заключается в том, что данные можно применить для научно-исследовательских работ, посвященных лингвокультурным различиям европейских языков и русского языка. В перспективе автор ставит задачу проанализировать языковые ядра других слов-добродетелей молитвы Ефрема Сирина и показать сходства и различия интерпретации слов в разных текстах.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=28777
2. *Русская цивилизация*. Энциклопедия. Available at: http://history.niv.ru/doc/encyclopedia/russian-civilization/index-196.htm
3. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://slovar.cc/rus/ushakov/434589.html
4. *Философский энциклопедический словарь*. Available at: http://www.rubricon.com/fes_1.asp
5. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Прогресс, 1987; Т. III.
6. Преображенский А.Г. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Типография Г. Лисснера и Д. Собко, 1910 – 1916; Т. 2.
7. *Библейский словарь*. Москва: Типография А.И. Снегиревой, 1891.
8. Премудрым, иеромонахом Пахомием Логофетом и старцем Симоном Азарьиным. *Православная энциклопедия*. Москва: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1997.
9. *Азбука веры*. Available at: https://azbyka.ru/molitva-efrema-sirina
10. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://slovar.cc/rus/ushakov/434589.html
11. *Библейская энциклопедия Брокгауза*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_bible
12. *Старец архимандрит Кирилл (Павлов)*. Москва, 2012.
13. Breal M., Bailly A. *Dictionnaire etymologique Latin*. Paris, Hachette, 1906.
14. *The Prayer of St. Ephrem*. Available at: https://www.ewtn.com/catholicism/devotions/prayer-of-st-ephrem-396
15. *Merriam Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/humility
16. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/browse/humility
17. *Cultural and Religious Humility*. Available at: https://sites.baylor.edu/bettertogetherbu/common-ground/cultural-and-religious-humility/
18. *Prière de Saint Ephrem le Syrien*. Available at: http://orthodoxedenantes.free.fr/doc/prieres/st_Ephrem.php
19. *LeRobert dico en ligne*. Available at: https://dictionnaire.lerobert.com/definition/humilite
20. *LaRousse*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/humilite
21. *Église catholique en France*. Available at: https://www.france24.com/fr/tag/%C3%A9glise-catholique/

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=28777
2. *Russkaya civilizaciya*. `Enciklopediya. Available at: http://history.niv.ru/doc/encyclopedia/russian-civilization/index-196.htm
3. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://slovar.cc/rus/ushakov/434589.html
4. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: http://www.rubricon.com/fes_1.asp
5. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Progress, 1987; T. III.
6. Preobrazhenskij A.G. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Tipografiya G. Lissnera i D. Sobko, 1910 – 1916; T. 2.
7. *Biblejskij slovar'*. Moskva: Tipografiya A.I. Snegirevoj, 1891.
8. Premudrym, ieromonahom Pahomiem Logofetom i starcem Simonom Azar'inym. *Pravoslavnaya `enciklopediya*. Moskva: Svyato-Troickaya Sergieva Lavra, 1997.
9. *Azbuka very*. Available at: https://azbyka.ru/molitva-efrema-sirina
10. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://slovar.cc/rus/ushakov/434589.html
11. *Biblejskaya `enciklopediya Brokgauza*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_bible
12. *Starec arhimandrit Kirill (Pavlov)*. Moskva, 2012.
13. Breal M., Bailly A. *Dictionnaire etymologique Latin*. Paris, Hachette, 1906.
14. *The Prayer of St. Ephrem*. Available at: https://www.ewtn.com/catholicism/devotions/prayer-of-st-ephrem-396
15. *Merriam Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/humility
16. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/browse/humility
17. *Cultural and Religious Humility*. Available at: https://sites.baylor.edu/bettertogetherbu/common-ground/cultural-and-religious-humility/
18. *Prière de Saint Ephrem le Syrien*. Available at: http://orthodoxedenantes.free.fr/doc/prieres/st_Ephrem.php
19. *LeRobert dico en ligne*. Available at: https://dictionnaire.lerobert.com/definition/humilite
20. *LaRousse*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/humilite
21. *Église catholique en France*. Available at: https://www.france24.com/fr/tag/%C3%A9glise-catholique/

Статья поступила в редакцию 16.03.22

УДК 882 (075.8) DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-454-462

Kirillova E.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University; senior research associate, Institute of History, Archaeology and Ethnography of Peoples of the Far East FEB RAS (Vladivostok, Russia), E-mail: sevia@rambler.ru*

SPIRITUAL AND VALUE CONCEPT OF ORIENT IN THE WORKS OF ART OF N.A. BAYKOV: CHINESE AND TUNGUSO-MANCHURIAN MYTHOLOGICAL IDEAS ABOUT THE TIGER. The article continues a large topic devoted to the study of the implementation of Orient in the work of writers of Russian abroad in the Far East. The scientific novelty is that today the oriental theme in the works of the naturalist writer N.A. Baykov (1872–1958) has not yet been much studied. Images of animals, plants and people in the author's work have not yet received a holistic conceptual understanding. An attempt is made to analyze the multifaceted symbolism of the image of the tiger in the light of the concepts and views of the writer, the writer's views on nature and man's place in it. The article justifies the idea: in Oriental/Asian/Far Eastern culture, the connection with mythology, religious beliefs and cults in which animals and plants play an important role is paramount. It seems that it is in this regard that the declared topic becomes one of the most significant in the work of writers of the Russian abroad of the Far East, this topic makes N.A. Baykov the most popular and translated into Eastern languages (Japanese, Korean) emigrant writer. In conclusion, prospects for further research are necessarily formulated.

Key words: **N.A. Baykov, literature of Russian Far Eastern emigration, orient, image of a tiger.**

Е.О. Кириллова, *канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, ст. науч. сотр. Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Владивосток,*
E-mail: sevia@rambler.ru

ДУХОВНО-ЦЕННОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОРИЕНТА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Н.А. БАЙКОВА: КИТАЙСКИЕ И ТУНГУСО-МАНЬЧЖУРСКИЕ МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТИГРЕ

Статья продолжает большую тему, посвящённую изучению реализации ориента в творчестве писателей русского зарубежья Дальнего Востока. Научная новизна заключается в том, что на сегодняшний день ещё не исследована в широком объёме ориентальная тема в художественных произведениях писателя-натуралиста Н.А. Байкова (1872–1958). Образы животных, растений и людей в творчестве автора ещё не получили целостного концептуального осмысления. Предпринимается попытка проанализировать многоплановую символику образа тигра в свете концепций и взглядов писателя на природу и место в ней человека. В статье обосновывается идея о том, что в ориентальной/азиатской/дальневосточной культуре связь с мифологией, религиозными верованиями и культами, в которых животные и растения играют важную роль, первостепенна. Думается, что именно поэтому заявленная тема стала одной из самых значительных в творчестве писателей русского зарубежья Дальнего Востока, а Н.А. Байкова сделала самым популярным и переводимым на восточные языки (японский, корейский) писателем-эмигрантом. В заключение обязательно формулируются перспективы для дальнейших широких исследований.

Ключевые слова: **Н.А. Байков, литература русской дальневосточной эмиграции, ориент, образ тигра.**

Николай Аполлонович Байков (1872, Киев – 1958, Брисбен, Австралия) – писатель, малоизвестный современным российским читателям, хотя и получивший большую известность за рубежом. В России произведения Н. Байкова впервые были изданы в 1914 году, в советское время они не издавались вообще. Лишь в 1990-х гг. в дальневосточном журнале «Рубеж» были опубликованы повесть «Великий Ван» и очерк «КВЖД», а позже, в 2009, 2011 и 2012 гг., издательством «Рубеж» в рамках Собрания сочинений были изданы три книги: «Великий Ван», «В горах и лесах Маньчжурии», «Тайга шумит». Однако творчество Н. Байкова, несмотря на неполную (даже сейчас) доступность для российских читателей, всё же составляет одну из примечательных глав не только литературы русской эмиграции XX века, но и всей русской литературы прошлого столетия. Без глубокого и подробного изучения творчества «писателей второго ряда», как иногда называют таких авторов, полная картина литературного процесса того времени вообще и русской дальневосточной эмиграции, в частности, вряд ли станет ясна, что подтверждает **актуальность** предпринятого исследования.

Воспоминания и впечатления Н. Байкова как участника событий 1914–1919 гг., монархиста, который сравнивал Октябрьскую революцию со стихийным бедствием, разрушавшим естественный порядок вещей, отразились лишь в одной книге – «По белу свету» (Харбин, 1937). Тема ряда рассказов – превратности человеческих судеб в «окаянное время», пронизанные поэзией стойкости в смертельной борьбе за существование. В других книгах взор Н. Байкова обращён к природе, в ней он находил высшую нравственность. В 1934 году в Харбине вышел сборник рассказов «В дебрях Маньчжурии», а повесть «Великий Ван», вышедшая в том же Харбине двумя годами позже, в 1936 г., принесла автору мировую известность. Произведения Н. Байкова переведены на многие европейские и восточные языки: японский, китайский, корейский, английский, французский, немецкий, итальянский, чешский и др.

Известно, что на природу Н. Байков смотрел глазами человека, воспитанного на идеалах нового времени, которому дорога идея самоценности человеческой личности, но он стремился найти точки соприкосновения с иным миропониманием, выраженным в восточных верованиях и легендах, а также связанных с ними мифологических и фольклорных представлениях. Писатель пытался проверить свою сокровенную мысль о мировой гармонии. А.А. Забияко, говоря об особенности идиостиля Н. Байкова, отмечает, что он определяется специфической картиной мира писателя, в ней анимистическое восприятие природы уживается с христианскими взглядами, почти языческое отношение к судьбе соперничает с научным скепсисом. «Объяснение данному феномену можно найти, во-первых, в самой эпохе, воспитавшей личность Байкова, во-вторых, в индивидуально-психологических особенностях этой личности. Как учёный, Байков сформировался во время перехода от позитивистской этнологии конца XIX века к новому осмыслению природы мифа: от видения в мифах лишь “пережитков” и наивного донаучного способа объяснения непознанных сил природы – к социальной, логической, лингвистической и, главное, универсалистской его трактовке. Потому в его текстах наивная вера в миф парадоксальным образом уживается с комментариями в адрес “тёмного ума человека”, способного в проявлении сил враждебной природы видеть сверхъестественное начало» [1, с. 158].

В отличие от произведений других эмигрантских авторов, в произведениях Н. Байкова нет восторга по поводу строительства Китайской Восточной железной дороги (КВЖД) как «оплота русского влияния на Дальнем Востоке»; для него это – драма умирающей красоты Шу-Хая, лесного моря, под натиском «железного века», нарушающего природное равновесие: «Снизу неслись отдалённые удары топоров дровосеков и шум падающих лесных великанов, сражённых безжалостной рукой человека. Там, где на днях ещё стояли нетронутые пущи, и девственные лесные дебри не видели следов людских, теперь слышны свистки паровоза, звуки пилы и топора, к подножью величественной, неприступной дотоле Голубой горы проложены дороги, и везут по ним могучие тела таёжных богатырей, гигантские брёвна кедра, ясеня, ели и ореха. Жалость сжимает сердце при виде этой картины уничтожения красоты чудной первобытной природы. Немного лет пройдёт, и от былых маньчжурских кедровников останется одно воспоминание. Куда уйдут тогда многочисленные стада кабанов, изюбры, олени, козы и царственные хищники, могучие тигры!? Без сомнения, всё это будет уничтожено жадностью человеческой» [2, с. 311–312.]. Справедливо и утверждение, что произведения Н. Байкова можно сравнить с произведениями В.К. Арсеньева, хотя последние на сегодняшний день, несомненно, изучены русской критикой и дальневосточными исследователями намного полнее [3–6], чем произведения и творчество Н. Байкова.

Объектом исследования послужили художественные произведения из сборника «В горах и лесах Маньчжурии», повести «Тигрица» и «Великий Ван», а также роман-быль «Чёрный капитан». Предметом – в широком смысле – стало изучение ориентального образа тайги в творчестве писателя, образа многосоставного и разноплановогo, связь образа с дальневосточной (в большинстве случаев китайской) мифологией. Цель – проанализировать ориентальные образы в текстах Н. Байкова, а также связанные с ними мифологические представления и фольклорные материалы. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: 1. Обозначить степень изученности творчества Н. Байкова и заявленной проблемы. 2. Исследовать образ природы/тайги в дальневосточной мифологии и творчестве писателя, обозначить особенности образной реализации на основе ряда художественных текстов. 3. Выделить отображённую в текстах Н. Байкова обрядовость: культовые и религиозные представления и верования, в которых выражается почитание или обожествление таёжных животных и растений. 4. Проанализировать встречающиеся в текстах отсылки на тотемные культы животных, которые являются частью образа тайги. 5. Выделить особенности рассматриваемого образа тигра на базе фольклорного материала. 6. Сравнить литературные образы, созданные писателем, с ориентальными азиатскими и тунгусо-маньчжурскими из мифов, легенд и сказок, определить (при наличии) сходства и наиболее существенные отличия.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных результатов в сфере проблем изучения мифопоэтики в широком смысле, а в узком – дальневосточной зооморфной этномифологии (китайской, корейской, тунгусо-маньчжурской и др.). Итоги работы могут быть использованы при подготовке словарей, биобиблиографических указателей по истории литературы Дальнего Востока России и русского зарубежья, при обработке новых данных о русских писателях-эмигрантах.

Необходимо констатировать, что на сегодняшний день в филологической науке существует ряд исследований, посвящённых творчеству Николая Аполлоновича Байкова. В кандидатской диссертации Е.А. Неживой «Художественный мир Н.А. Байкова» (2000) [7] впервые в отечественном литературоведении рассматривались книги очерков и рассказов Н. Байкова, привлекались к анализу его путевые очерки и стихотворения. В работе были проанализированы специфика пространственно-временных представлений, основные типы персонажей, особенности изображения автором животных, а также авторское понимание природы как самодостаточного по отношению к человеку начала. Необходимо отметить у исследователя также ряд знаковых статей по теме [8–12]. В кандидатской диссертации Н.Н. Плостиной «Творчество Н.А. Байкова: проблематика, художественное своеобразие» (2002) [13; 14] рассматривалось формирование писательского облика Н. Байкова. Исследователя интересовал духовный мир человека в творчестве писателя-эмигранта, образы животных в повести «Тигрица» и сборнике рассказов «Наши друзья», отдельно – своеобразие образа тигра в повести «Великий Ван», а также образ инонационального героя в творчестве русских писателей; были сопоставлены образы Тун-Ли Н.А. Байкова и Дерсу Уза-

ла В.К. Арсеньева. Некоторые из выдвинутых Н.Н. Плостиной в диссертации и статьях положений нам близки и получают дальнейшее развитие [5; 6; 15–18].

Писатель, поэт, художник-иллюстратор Н. Байков считал, что «в основе почитания природы, преклонения перед её всемогуществом лежит осознание неисчерпаемости благотворных и жизнетворных сил природы. Отсюда – ощущение слитности человеческой жизни и жизни природы в едином динамичном ритме. Преобразование природы не может осуществляться человеком без знания её законов. Писатель останавливается на вопросе воспитания человека в мире природы, "философии сотрудничества с ней"» [13, с. 11]. Природа распахивается навстречу высшему разуму, становится воплощённой любовью и нежностью, обращённой к человеку, представляя собой образ вечности. Однако не нужно упускать из виду следующего: важной особенностью в концепции Н. Байкова становится то, что природа у писателя к человеку враждебна и справедлива, она любит, но и мстит за несоблюдение её законов, за вероломство и зло [14].

В предыдущих авторских статьях нами уже рассматривался образ тайги – Шу-Хая (в дословном переводе с китайского «лесное море»), восточные образы животных в творчестве Н. Байкова, сакрализация в его художественных текстах растительной и отчасти животной мифологии [19; 20; 21]. Отметим, что ориентальный образ тайги в творчестве Н. Байкова проявляется и как нечто целостное, и в разнообразных своих составляющих, среди которых особое место занимают две значительные группы образов: зооморфные (образы животных, обитающих в тайге) и фитоморфные (растений, произрастающих там).

Наиболее часто встречающийся животный образ у Н. Байкова – тигр, именуемый также «ляо-ху» (кит.), «ломаза» (маньчж.), «царь маньчжурских лесов», «владыка тайги». Этот зверь живёт в особых потаённых, «священных» местах, не предназначенных для людей и населённых таинственными духами природы. Отличительные черты образа тигра основаны на многолетних личных наблюдениях самого Н. Байкова, много бывавшего в тайге, охотившегося и знавшего повадки этих животных, а также на восточных (главным образом китайских и тунгусо-маньчжурских) легендах и обрядах, связанных с культом тигра, почитавшегося как священное животное. Таким образом, Н. Байков подходил к изображению тигра не только как натуралист, но и как поэт. Писателя «отличает не только научный подход в изображении фауны, отражающийся в наблюдениях натуралиста, но и поэтическое видение мира. Он обращается к восточным легендам, рассказывает о животных, которые вошли в предания. Легендарный тигр, отмеченный иероглифами «Ван» и «Да», становится главным героем самого известного произведения Н. Байкова – повести "Великий Ван"» [7, с. 11–12].

Следует отметить, что образ тигра является лейтмотивом всего творчества писателя. Семантическую повторяемость мотива можно увидеть в очерках («Маньчжурский тигр», «Божий суд»), повестях-романах «Великий Ван», «Тигрица», книге «В горах и лесах Маньчжурии», в том числе натуралистических заметках («По тигровым следам», «Маньчжурский тигр», «Тигры на Дальнем Востоке», «Охота на тигра»). Монография о маньчжурском тигре – итог многолетних наблюдений Н. Байкова над царственным животным. Помимо чисто научных наблюдений, уже тогда Н. Байков выступает с публицистическим памфлетом в защиту маньчжурского тигра – «Владыка тайги»: «Этот хищник представляет собой редкий вымирающий реликт маньчжурской фауны, сохранившийся от времён третичного периода. У торговцев дикими зверями на мировой бирже он расценивается наравне с такими униками, как бозен, зубр, комодский варан, гаттерия, окапи и др. редкие звери и вымирающие звери и пресмыкающиеся. <...> Этот царственный зверь с незапамятных времён у многих народов Восточной Азии пользуется особым почитанием» [22, с. 373]. Функционирование образа тигра обусловлено культом тигра, который глубоко укоренился в психологии китайцев. Очень точно смысл этого мифологического образа выражает фраза: «Обаяние и мистический ужас, внушаемый тигром народам Восточной Азии, имеют древнейшее происхождение, относящееся к самому началу истории человечества, когда царил на земле зверь» [23, с. 95]. С незапамятных времён этого царственного зверя почитают многие народы Восточной Азии, в религиозных воззрениях которых существует особый его культ, связанный с целым циклом верований, обрядностей и обычаев. Так, местные маньчжуры считают, что «Великий Ван» – это царь всех зверей. В его теле находится душа умершего великого человека, царя или князя. Поэтому тигр для маньчжура является священным зверем, перед которым он преклоняется, воздвигает ему алтари и кумирни на высях гор и совершает моление «Великому Духу гор и лесов». Н. Байков поясняет, что Великим Ваном именуется старый тигр, весом более 160 килограммов, с изображением на голове иероглифа «Ван». Он ценится намного дороже. Среди других тигров (и прочих обитателей тайги) обладает непререкаемым авторитетом. Опьянённый своей безграничной властью иногда начинает нападать на людей.

В китайской культуре и мифологии, в восточном-азиатском искусстве в целом тема тигра – одна из ключевых. Тигр является божественным животным, героем огромного количества преданий, легенд и сказок. Так, охотники никогда не произносили слово «тигр», боясь навлечь его гнев, а называли его «Ван», т.е. начальник, господин, князь. В данном случае почитание и обожествление животного возводится в определённый культ. Мифологический образ Китая является плодом художественного осмысления. Н. Байков переосмысливает восточную легенду, в которой воплотился Горный дух и гармония Шу-Хая.

У Н. Байкова тигр предстаёт в основном как сильнейший зверь в тайге, властелин маньчжурских лесов, часто называемый Горным духом. Он внушает страх, охотится на других животных (а иногда и на людей). Его все боятся, он – царь в этой зелёной стихии. Китайцы зовут его уважительно «хозяин» и молятся, стремясь оградить себя от его гнева. Так, например, в рассказе «Охота на тигра» после нападения хищника, утащившего лошадь, воспроизводится китайский ритуал от его нападения. Китайцы и русские вынуждены преследовать обнаглевшего зверя, но при этом, зная его хитрость и коварство, опасаются: «Китайцы совершали моления на дороге, где виднелись ещё следы крови погибшей лошади, жгли курительные свечи, становились на колени и поджигали хлопушки, умилостивляя гневного, беспощадного царя тайги» [2, с. 273–274]. Или ещё один эпизод, но уже после удачного убийства хищника русскими промышленниками: «Опытные звероловы, старые лесные бродяги молились у алтарей своих таёжных кумирен (небольшая языческая или буддийская молельня/божница с кумирами (изображениями языческих божеств) – *Е.К.*), умилостивляя злого духа, воплотившегося в тигра-великана, убитого белолицыми охотниками. Дряхлая суровая тайга замерла, как бы прислушиваясь и чутко внимая протяжным ударам молитвенного гонга. Боясь беспощадного гнева таинственного божества и мести великого духа Голубой сопки, притаились в своих логовищах обитатели дремучих лесов её. Тихо в горах – не шелохнёт кудрявыми ветвями могучий кедр, не прокричит дятел, не заклёкает горный орёл в вышине голубого неба» [2, с. 278]. С другой стороны, даже этот всесильный хищник уязвим – может быть «сражён слабой рукой человека». Часто на просторах «зелёного моря тайги» разыгрываются настоящие сражения между хищником и охотником. Люди стараются выследить и убить тигра, а он, в свою очередь, пытается зайти охотникам «в хвост», чтобы скрасть их как добычу. В зависимости от хитрости и опыта победа может остаться и за тем, и за другим.

Наряду с этим совершенно реальным, но окружённым суевериями образом дикого животного тигр изображается Н. Байковым как существо, близкое к божествам или духам. Он может покарать за проступок или какое-либо неподобающее поведение. Может стать высшим судьёй, лишив человека жизни, если тот не был праведным, совершил зло или просто убоялся. Неслучайно поэтому на горных перевалах возле небольших кумирен, сооружённых в честь тигра, на особых дощечках одинокие странники, звероловы или путешественники могли прочитать подобные гласящие надписи: «Путник! Остановись и зажги свечу молитвы! Если ты чист душою и сердцем – не бойся и продолжай свой путь. Великий Дух этих гор и лесов охранит тебя от бед и несчастий!» [23, с. 135]. Сюжет рассказа «Корень жизни» основан на фольклорных представлениях и суевериях китайцев о неразрывной связи тигра и дракона. Так, в новелле реализуется легенда о том, что тигр и дракон, так считают инородцы, таёжные жители (китайцы, маньчжуры, корейцы), стерегут женьшень в ночь его цветения и разрывают всякого, кто, попытавшись сорвать это священное растение, впустит в свою душу страх. Лишь очень смелые люди могут решиться взять светящийся корень женьшеня. Тот, кто засомневался, струсил и отступил, будет «пожран» духами, охраняющими растение. Именно так и происходит с молодым племянником опытного лесного бродяги, старого искателя женьшеня Лу-фан-бина. «"Ван-ли-сан!" – громко произнёс старик, всматриваясь в нависшие скалы, но ему никто не ответил, только с вершины гребня раздалось громкое мурлыканье какого-то большого зверя и глухой рёв. <...> Теперь всё стало ясно, и старый зверолов понял, что искать Ван-ли-сана бесполезно» [2, с. 514]. По духовно-религиозным представлениям таёжных жителей и сам корень даётся в руки только праведникам, овладеть им сможет человек исключительно нравственный, в постах и молитвах заслуживший этот дар небес. Человеку вооружённому, порочному и безнравственному найти женьшень невозможно, так как от такого человека корень уходит глубоко в землю, горы начинают колебаться, лес стонать, и из зарослей выходит Ван, грозный владыка тайги, хранитель женьшеня – тигр – и разрывает дерзкого искателя. При мерцающем свете спички старик-женьшеньщик Лу-фан-бин видит на земле палку своего племянника, соломенную шапку и немного в стороне кожаную сумку с оборванным ремнём, «здесь же на мягком глинистом грунте ясно отпечатывались следы большого тигра» [2, с. 514]. И с этого «пожирания» человека Горным духом начинается целая цепь жестоких смертей в рассказе Н. Байкова.

В китайском, маньчжурском фольклоре образ тигра богат и разнообразен. Считается, что тигр – тотемное животное, древний первопредок (наряду с драконом), вызывающий одновременно уважение и страх своей силой и свирепостью. Он может как защитить от болезней и злых духов, так и уничтожить, поглотить тех, кто слаб, неуверен или просто покажется ему похожим на пищу. В особенности данное правило проявляется, когда тигр фигурирует как символ фэншуй (геомантия). По данным форума «Гнездо Дракона», содержащего множество сведений о животных в восточной мифологии, в том числе о гигантской кошке, тигр считается символом военной доблести, изображения животного используется в борьбе с демонами и наглыми духами. «В фэншуй это животное фигурирует как 500-летний Белый Тигр. Символ Тигра используют с большой осторожностью, так как это очень свирепое животное, которое при несоответствующем обращении может "пожрать" своего хозяина. Используя его для защиты дома, нужно сначала удостовериться, что среди членов семьи нет тех, кто родился в год животных, составляющих пищу тигра (кабан, кролик и т.д.). Женщин, рождённых в год животных, составляющих пищу тигра, предупреждают о том, чтобы они не рожали детей в год тигра, так как маленький "тигр" может "поглотить" мать во время родов. Несмотря на всё это, китайцы считают, что дух Тигра настолько силён, что лучшей защиты от внешних злобных намерений не найти» [24]. «В мифопоэтиче-

ских представлениях (прежде всего, в ареале от Средней Азии на северо-западе до Китая и Индокитая на юго-востоке) тигр часто выступает как царь зверей и хозяин леса. В Юго-Восточной Азии тигр известен и как дух гор и пещер. В Китае тигр почитался не только как царь зверей, но и как гроза демонов, в частности приносящих болезни. Великие маги, выступающие как устрашители демонов, как правило, изображаются восседающими на тигре» [25].

«Связь тигра с человеком объясняется в ряде традиций двояко: с одной стороны, способностью тигра превращаться в человека или (чаще) способностью оборачиваться тигром (образ тигра-оборотня), с другой стороны, тем фактом, что от тигра или от брака женщины с тигром ведут своё происхождение многие племена. Есть все основания говорить о тигре как о тотемическом животном» [25]. Согласно древним воззрениям, тигр как тотемный зверь имел право на брачные отношения с людьми «своего племени». Как и в случае с драконами, которые, как считалось, иногда совокуплялись с земными женщинами, и от этой связи рождались полудраконы, полулюди, в легендах китайцев часто встречаются сюжеты о тигре, взявшем в жёны женщину. Позже этот сюжет видоизменился: на первый план вышел мотив похищения девушки (часто чьей-то чужой невесты), однако неясно, становилась ли похищенная женой тигра. Имеются также сюжеты о взаимной помощи человека и тигра, например, в азиатской сказке «Благодарная тигрица» тигры в благодарность за помощь, оказанную тигрице при родах, сначала приносят человеку невесту, а потом даже помогают защитить государство от врагов: «Князь варваров на страну ту диких зверей наслал. Самые храбрые полководцы не отважились супротив них пойти. И попросил тогда государь дровосека с пятью тиграми вызволить страну из беды. Трёх дней не прошло, как все князевы звери исчезли, будто лепестки в бурном потоке, – тигры их загрызли. А князь тот едва ноги унёс и не отваживался больше нападать. Возликовал тут государь, пожаловал дровосеку чин Полководца пяти тигров и велел ему стеречь границы. С той поры воцарились в стране мир да покой» [26]. Одна из восточных легенд гласит, что жили на одной горе два брата, и всякий раз, когда они сердились друг на друга, то кормили тигра. Таким образом, тигр имеет власть над злом [27].

Тигр – символ могущества и власти. На лбу у него чёрные полосы в виде иероглифа «Ван», что, как уже было отмечено выше, означает «царь» или «владыка». У китайцев, корейцев, тунгусо-маньчжурских народностей этот знак указывал на могущество зверя и выделял его в особую категорию великих животных, «поэтому аборигены тигра называли царём зверей – “Буа адзани”» [28, с. 88]. В творчестве Н. Байкова неоднократно появляется образ «тигриного царя», также называемого «Горным духом», – особенного тигра, которому подчиняются все тигры в округе и которого охотнику при встрече нельзя убивать, чтобы потом самому не быть растерзанным другими животными в отместку за смерть «царя». «На самой вершине её (Тигровой горы – *Е.К.*), по словам китайцев, живёт царь тигров, и горе одинокому охотнику, попавшему случайно в его неприступные владения. Немногие русские промышленники, побывавшие на вершине Царь-сопки, говорят, что действительно там много следов царственных зверей, и по гребням утёсов протоптаны ими дороги; но лежбища их в таких неприступных каменных трущобах, что подойти к ним нет возможности. Оттуда гигантские кошки совершают свои набеги на таёжных обитателей и обозревают свои владения, лежащие у подножия величественной горы», – пишет Н. Байков в рассказе «На Вейшахэ» [2, с. 285]. В рассказе Н. Байкова «В лесах Чапи-Гоу» китайцы говорят про убитого тигра, про то, что это «зверь, отмеченный самим Богом, такого зверя убивать нельзя. Это великий грех; в доказательство своих слов китаец показал на лоб тигрицы, испещрённый чёрными симметричными полосками, которые в глазах суеверного желтокожего охотника изображали китайский иероглиф “ван”» [2, с. 112]. «Эта тигрица – “шань-ванъ”, ей повинуются все звери на сопках. Если вы её встретите – не убивайте, в противном случае вы погибнете от зубов и когтей других тигров, которые будут мстить за смерть своей царицы» [2, с. 128], – вкладывает ещё одну истину в уста суеверного зверолова Н. Байков. «Это тебе даром не пройдёт, даром что ты священная особа, Великий Ван!» – ругается охотник Акиндин Бобошин на тигра, укравшего его добычу, в повести «Тигрица» [2, с. 570]. Все лесные животные боятся подойти даже к мёртвому зверю, в лесу его труп никто не тронет: «Вся местность вокруг была испещрена следами волков и других мелких хищников, но ни один из них не осмелился подойти к мёртвым царям тайги! Таково обаяние и страх, внушаемый страшным хищником всему живому! Весть о смерти Великого Вана быстро разошлась по всему Шу-Хаю, и дикие обитатели тайги приходили издалека, чтобы убедиться в справедливости этого и взглянуть на грозного владыку гор и лесов, сражённого могучей рукой человека» [2, с. 598]. Охотничьи собаки также боятся мёртвого тигра: «Прибежали собаки, но к тигру не подходили, а только издали лаяли на него неистово: даже мёртвый зверь внушал им ужас» [2, с. 276].

Примечательно, что восприятие автором самого человека в соотношении с тигром как будто «плавает», «перетекает», меняется время от времени. Автор-рассказчик, герои Н. Байкова часто любуются даже павшим властелином маньчжурских лесов. Так, например, в очерке «В лесах Чапи-Гоу»: «На самой вершине сопки заметили под камнем красноватое пятно. Китаец, увидев его, крикнул: “Ляо-ху! ляо-ху!”. <…> Перед нами лежала, растянувшись во весь свой гигантский рост, великолепная тигрица. Громадная могучая голова, с оскаленными коническими зубами, повёрнута была в сторону. Глаза жёлто-зелёные, с узкими кошачьими зрачками, как живые, грозно смотрели вдаль, где синели дремучие кедровники. Даже мёртвое безжизненное тело могучего зверя производило неотразимо сильное впечатление, в особенности в такой чудной, поэтической обстановке дикой дремучей тайги! Голова, ноги и хвост уже застыли, живот и грудная клетка были ещё мягки и теплы. Короткий густой мех был красно-бурого цвета, чёрные полосы поперёк тела лоснились, как атлас» [2, с. 111]. Однако тигр, даже встретившись с человеком в тайге, не всегда решается нападать, как будто испытывая страх перед двуногим существом или перед «подчиняющимся» ему огнём, страшным для всякого дикого зверя. В рассказе «Хищники тайги» сказано: «Зверь этот имеет обыкновение ходить по свежим следам, и часто случается, в особенности на звероной охоте, что тигр, найдя след человека, идёт за ним осторожно, как кошка, и скрадывает его, как добычу, но не всегда нападает. Только старый, опытный зверь, знающий беззащитность человека, в особенности китайца, или попробовавший человеческого мяса, решается скрасть владыку земли, как добычу, и броситься на него. Обыкновенно, увидев человека издалека, страшный хищник, убивающий ударом своей могучей лапы лошадь и быка, поспешно скрывается в таёжных зарослях и старается уйти подальше» [2, с. 485]. Однако в другом рассказе – «По тигровым следам», – как бы подтверждая вечное соперничество между человеком и этим царственным зверем, Н. Байков отметит: «Владыка тайги, великолепный тигр, один царит в этих заповедных дебрях, не боясь соперничества слабого и беспомощного человека» [2, с. 249].

Принципиально важно, что с такой царственностью связано и представление о тигре как о каком-то существе, мало отличающемся от человека, наделённом душой и разумом, умном звере. Равно, как человек! «Тигр зверь совсем особенный, не такой, как другие!» – говорит Бобошин в повести «Тигрица». – Недаром китайцы считают его священным зверем, Ваном! Конечно, я не верю, что в нём живёт душа великого человека! Это чепуха! А что он зверь умственный и хитрый – это правда. Всё его обличье и все повадки азиата! <…> взгляд тигра <…> идёт тебе в самую душу и леденит сердце. В его глазах ты видишь самую смерть и знаешь, что жизнь твоя висит на волоске! Выбор один: или ты, или он!» [2, с. 570–571]. Анимизм, как известно, – одушевление окружающей природы, и подобных традиционных взглядов придерживаются все таёжные жители-инородцы. «Перед нами, распростёртый на снегу, лежал великолепный тигр-самец, яркой ржаво-бурой окраски. Большие золотистые глаза были открыты, но в них уже не было дикости и свирепости – они как бы задавали вопрос: “зачем?”» [2, с. 276]. Н. Байков многократно в разных своих произведениях описывает убийство княжеского зверя, и всегда читатель видит однозначное отношение писателя – сожаление и уважение, это человек вторгается во владения зверя, это он убивает царя зверей, это он виноват. Так, в рассказе «Охота на тигра» «с сожалением смотрели мы на этого чудного, великолепного царственного зверя, сражённого слабой рукой человека» [2, с. 276].

Как писателя, Н. Байкова сформировала не только приверженность к таинствам земли Маньчжурии. Образы животных стали объектом пристального внимания писателя. Он стремился постичь душу животного через непосредственный контакт с ним. Эта тема неразрывно связана с познанием мира, с милосердием или жестокостью человека. Проза Н. Байкова о животных запечатлела тип сознания человека, живущего по природным законам, раскрыла особенности его мировоззрения. Всё это рисуется в национальной окрашенности, обусловленной проживанием в определённой природной зоне, предстаёт как образ мира, в формировании которого значительная роль принадлежит ответу на вопрос об отношении к природе, к животным. В финале повести «Тигрица» находим: «Великого охотника убила жена Великого Вана. Теперь Великий Ван посылает своего сына служить Белой женщине!» [2, с. 676]. Зачастую граница между человеком и зверем условна: человек проявляет себя как зверь, зверь – как человек. Условность этой границы объясняется в контексте произведения тем, что в самой человеческой природе заложено и то, и другое. И от самого человека зависит, какое начало возобладает. Всё это находит в произведениях писателя философское осмысление.

Необходимо отметить, что в более позднем китайском фольклоре встречается изображение тигра как зверя сильного и часто жестокого, но не особенно умного, которого человек более слабый, но более умный, легко может перехитрить. Такое «принижение» царственного образа связано со значительным отрывом сознания человека от древнего архетипа и выходом на первый план формулы «человек – царь природы». В это время тигр не воспринимается как грозный, как тотемное животное, которому необходимо подчиняться и которого необходимо почитать. Так, например, в сказке «Как тигр кап-капа испугался» тигр умудряется сначала дать ночному вору увести себя, как корову, приняв его за некого «кап-капа» (которого якобы боятся даже самые смелые люди), потом спутать оленя с тигром, а под конец вообще обмочиться от страха и удрать без оглядки. В сказке «Как тигр невесту украл» умная девушка избавляется от тигра, предложив залезть ему в пасть (чтобы он отнёс её обратно в пещеру). Но, забросив ему в глотку вместо себя тыкву, спаслась, потому что тигр подавился и сдох, а девушке достались его кости и шкура [26]. В тибетской сказке «О глупом тигре» зверя обманывает и убивает уже человек, поначалу показавшийся молодому тигру слабеньким, никчёмным, недалёким существом, с которым справиться очень легко (хотя умный старый отец-тигр и предупреждал сына, чтобы тот никогда не имел дела с человеком) [29]. Собственно, тут осуждается не столько глупость, сколько агрессивность, эгоизм, право сильного унижать слабого. Примечательно, что похожий на этот эпизод есть у Н. Байкова в маньчжурской были «Чёрный капитан», по определению самого писателя, это «маньчжурская быль-роман из

жизни заамурцев по охране Китайской Восточной железной дороги, 1901–1910». В тексте у русского писателя тигров, заявившихся на разъезд, жена одного из тамошних служащих прогнала, по сути, с позором и презренно – она колотила в металлическое ведро. Позже женщина утверждала, что в её поступке нет ничего героического, поскольку она в жизни часто встречалась с этими хищниками и знает, как можно их отогнать.

Как хорошо известно, китайская мифология довольно противоречива и представляет собой смесь даосской, буддийской мифологий с народными верованиями. Кроме того, существовали ещё различные архаические и вновь возникающие местные народные культы, а также культы конфуцианских мудрецов и героев. Всё это сложно переплелось в мифологическом восприятии тигра.

Тигр в Китае – царь зверей, повелитель всех обитающих на суше животных, вызывающий ужас и страх. Главная характеристика тигра, проходящая через все верования и мифы, – его сила, которая может проявляться двояко, – он творец и разрушитель одновременно [30]. Как и дракон в китайской мифологии, который и не положительный, и не отрицательный образ. Дракон – универсальный и очень сложный символ. Крылатый змей, который объединяет в себе змею и птицу, дух и материю. Вначале его символика была целиком благоприятной и означала воды, несущие жизнь (змея), и дыхание жизни (птица). Он идентифицировался с небесными богами и их земными представителями – императорами и королями. Впоследствии его символика стала амбивалентной, обозначая благодатные дожди, следующие за грозами, и вместе с тем – разрушительные силы молнии и наводнения [31].

Интерес людей, особенно китайцев, к тиграм в значительной мере был вызван также чисто практическими соображениями, тем не менее они напрямую были связаны с верой в божественное происхождение этого животного, а следовательно, исцеляющее. Имеется в виду вера в целебные свойства препаратов, произведённых из органов хищника, уверенность в необыкновенных – чудесных, панацейных – свойствах частей тела тигра. Весь он – от усов до хвоста – перерабатывался в снадобья, якобы способные восстановить здоровье, и считался мощным афродизиаком. Китайские лекари разделывали на свою продукцию буквально всё тело тигра, попавшее к ним в руки, почти без остатка. Мясо якобы помогало работе пищеварительных органов человека, в особенности селезёнке и желудку, и улучшало энергию «ци». «Ци», иногда «чи», «ки» (первоматерия) – одна из основных категорий китайской философии, фундаментальная для китайской культуры, в том числе и для традиционной китайской медицины. Чаще всего определяется как «эфир», «дыхание», «энергия», «жизненная сила», выражает идею <...> духовно-материальной и витально-энергетической субстанции, которая лежит в основе устроения Вселенной, где всё существует благодаря её видоизменениям и движению <...> «первовещества» («Великого начала») [32]. В фэншуй у китайских драконов, этих священных мифологических существ Востока, дыхание – космическая чистая энергия. Древняя наука основана на притяжении космической божественной энергии и силы дракона в мир человека. «500-летний Белый Тигр соединяется с Зелёным Драконом и производит огромные объёмы космической “ци”» [24].

Поскольку тигр считается грозой болезней, то, следовательно, в какой-то мере он хранитель здоровья. Слово «тигр» (hu 虎) имеет такое же произношение, как слово «защита» (hu 护). В этой связи Бог Богатства (cai shen 财神) часто изображался верхом на чёрном тигре. Тигр (или несколько тигров) изображается на амулетах, потому что он является сильным животным, символизирует храбрость и, как полагают, в состоянии уничтожить («съесть») злых духов или, по крайней мере, заставить их бежать, защитив людей от беды. Тигры также могут хорошо видеть в темноте. Поэтому изображение тигра или головы тигра считается особенно хорошим талисманом для защиты детей от злых духов [33]. Тигр символизирует долголетие, поскольку древние китайцы верили, что тигры могут жить 1000 лет. Тигр в Азии – не воплощение злобы и коварства (европейское представление об этом хищнике, доставшееся в наследство от Киплинга), но олицетворение силы природы, достойное подражания и восхищения, но, что самое удивительное, прекрасно сосуществующее с человеком [34].

На Востоке с могучим животным и его природными качествами было связано много суеверий. Так, клыки и когти тигра, обрамлённые в серебро, носили в качестве оберега. В Древней Корее с обруча королевских корон, сделанных из золота и нефрита, на тонких крученых золотых проволоках, свисали пятьдесят восемь тигриных когтей из нефрита и множество золотых блёсток, подобных потоку солнечных лучей. Когда правитель, воплощавший для подданных все формы природной энергии, в первую очередь солнечную, поворачивал голову, блёстки переливались, а подвески из нефрита издавали вибрирующий звук, производящий неизгладимое впечатление на окружающих [35, с. 336–337]. Считалось, что кости тигровых пальцев передних лап тигра приносят удачу во всяком деле, как бы оно опасно и рискованно ни было. Засушенный тигровый глаз помогает видеть то, что скрыто от человеческого глаза. Тигровая шкура уничтожает злую волю, действующую извне, и успокаивает нервы лежащего на ней человека. Тигровую шкуру использовали в быту. Корейцы полагали, что разостлать шкуру тигра на свадебном паланкине или вообще, как подстилку на пороге, скамейке и т.д. – избежишь несчастья [36, с. 105]. Правители во время торжественных церемоний также восседали на шкуре тигра, которая символизировала их власть и авторитет [37, с. 35]. Люди, преследуемые демонами, пили отвар из тигровой шкуры. «Кореец, отправляясь на охоту, чтобы приобрести храбрость и мужество, ел тигровое мясо или бульон из костей этого животного, заправленный порошком из тех же костей», – писал в 1875 году российский востоковед П.И. Ждан-Пушкин в исследовании под названием «Корея. Очерк истории учреждений, языка, нравов, обычаев и распространения христианства» [38, с. 138]. По представлениям китайской медицины, когти тигра нормализовывали работу сердца и сосудов, а также помогали при гангрене. Измельчённые до состояния порошка коренные зубы тигра лечили кожные болезни, тошноту и изжогу. Кости тигра наделяли жаропонижающими и противовоспалительными свойствами. Ими лечили ревматизм, артрит. При артрите в качестве лечебного средства применялись ножные мышцы тигра. Почками зверя лечили жар и боль в горле у детей. Глаза тигра наделялись свойством «прояснять зрение», ими снимали помутнение роговицы. Это же средство действовало и против «испуга с сильным сердцебиением у младенцев». Корейцы полагали, что жир тигра помогает при геморроидальных кровотечениях и рвоте. Им же смазывали и прыщи, язвы и большие пятна на голове у детей. Желчный пузырь тигра излечивал беспокойство и детские обмороки. При падениях, ушибах, побоях, от которых пострадавший «находится на грани смерти и не может есть», употребление желчного пузыря тигра, по мнению народных целителей, способствует быстрому исчезновению кровоподтёков и скорому выздоровлению. «Китайцы собирают даже тигровый кал, высушивают его и приготовляют лекарства и снадобья против желудочных заболеваний. Тигр никогда не испражняется вблизи своего логовища, но всегда в отдалении, причём выбирает уединённое и скрытое место» [39].

У Н. Байкова в его художественных произведениях и этнографических очерках множество отсылок к подобным магическим свойствам тигра и различных частей тела большой кошки. Так, если пролистать тексты писателя, то можно узнать следующее. «Мясо, кости, сердце, печень, лёгкие и почки идут на приготовление различных лекарств» [2, с. 278]. «По поверью китайцев, кто имеет волос из усов тигра, тот неотразим для женщин и приобретает над ними неограниченную власть» [2, с. 277]. Удивительны отсылки к почти фантастическим продуктам тибетско-китайской фармакопеи, готовящимся из частей животного: «Кто съест кусочек тигрового сердца, тот не будет никогда испытывать страха», «сделается также отважен и силён, как тигр» [2, с. 339], «печень помогает от лихорадки и малярии, почки от водянки» [2, с. 278] и т.п. «В Корее сохраняются поверья: если при инфекционных или лёгочных болезнях больной поест варёное тигровое мясо, то болезнь проходит, так как дух болезни боится тигра; больной малярией вылечится, если нарисовать на бумаге изображение тигра или написать иероглиф, обозначающий тигра, и прикрепить его к спине больного». Подобные факты отмечала Ю.В. Ионова, анализируя религиозные воззрения корейцев [40, с. 182]. Кстати, особенные фармакологические «свойства» тигра находили отражение в произведениях и других писателей русского зарубежья Дальнего Востока, например, в сюжетах мистико-фантастических рассказов Б. Юльского и М. Щербакова, где образ тигра преобразовывал реалистическое повествование в мифопоэтическое [41].

Так, у многих дальневосточных писателей «таинственная» китайская медицина вызывает неподдельный интерес. Поражает её оригинальность, нетривиальность и то, что лекарство делается практически из всего, что европейцы даже не представляют в виде лекарственного средства. Вот описание лавки аптекаря Тун Зюй-куна: «За дверью лавки охотника обдал пряный и сложный дух мускуса, сандалового дерева и всех тех сушёных трав и останков животных, которые были развешаны под потолком и разложены на полках в красных и жёлтых пакетиках и заклеенных бумагой горшочках. Хозяин готовил как раз дорогую мазь, куда среди других медикаментов входил мозг змеи, жжёные усы тюленя и желчь жабы» [42, с. 31]. У М. Щербакова в новелле «Корень жизни» Николай Тимофеевич, по прозвищу «Тигровая Смерть», отлавливающий в тайге молодых тигрят живьём, приносил аптекарю «усы, кости, сердце, глаза и другие части тела убитого зверя, называть которые не совсем удобно. Всё это шло в порошках, мазях и настойках, приготовленных старинными способами, для надобностей китайской медицины» [42, с. 31]. Или у Н. Байкова: «Китайские медики покупают кости, мясо и внутренности этой кошки для приготовления таинственных лекарств. Усы также ценятся высоко и служат талисманом» [2, с. 14]. При этом мистический трепет и неподдельное восхищение вызывает эффект, которые даёт использование китайских традиционных лекарств, особенно корня жизни женьшеня: «Кто сможет купить его и настоять для себя на спирте всеисцеляющее лекарство, дарующее многолетие, зажигающее кровь старца силой и страстью юноши и делающее его высохшую кожу нежной и упругой, какой она бывает у молодой девушки…» [42, с. 20].

Больших денег стоила туша тигра, дорогими были и снадобья из него. В Маньчжурии добытого тигра, особенно Вана, можно выгодно продать и зажить, что называется, безбедно. Этот факт уже на сюжетном уровне различных произведений становится причиной частой гибели тигров от рук охотников-варваров и распространённым эпизодом для улучшения материального благополучия героев. Так, например, у Н. Байкова зверолов Бобошин отдаёт китайским лекарям двух убитых Григорием тигров и получает за это полторы тысячи рублей, которые кладёт на сберегательную книжку на имя своего друга. Эти деньги нужны на предстоящую свадьбу Настасьи Чумаковой и Григория Зотова [2, с. 602].

Тигр – один из главнейших образов и культов в культуре коренных малочисленных народов Дальнего Востока России, проживавших в лесной зоне, в результате чего выработавших свои правила, обычаи, связанные с этим животным, свою обрядовость. Как отмечает исследователь С.В. Березницкий в книге «Эт-

нические компоненты верований и ритуалов коренных народов амуро-сахалинского региона», в их традиционной духовной культуре культ тигра имел важное значение. «Имеются мифологические представления о тигре как о священном первопредке людей» [43, с. 207], что указывает на близость с подобными представлениями у народов Восточной Азии. У коренных малочисленных народов амуро-сахалинского региона: орочей, ороков, нанайцев, ульчей, ульта, удэгейцев, как и у китайцев, тигр считался хозяином тайги и зверей (хотя, по верованиям некоторых народов, например, удэгейцев, тигр находился в подчинении у пантеры или леопарда) и священным первопредком людей (либо всех людей вообще, либо какого-то отдельного рода или племени). По мнению некоторых учёных, верования о тигре коренных народов корнями уходят в эпоху неолита, что косвенно подтверждается петроглифами Сикачи-Аляна и реки Кии в Хабаровском крае [44, с. 206–207]. Однако вполне возможно, что культ тигра гораздо древнее.

Добавим, что у некоторых азиатских народов существовали представления о тиграх как о другой человеческой расе. Так, малайские племена верили, что тигры имеют социальную организацию, подобную человеческой, а нивхи Сибири и жители Суматры считали их отдельным видом людей. Некоторые народы Индии вводили в свою родословную факт супружества женщины и тигра, называя себя «людьми-тиграми» [25].

В мифических представлениях удэгейцев, у которых с этим животным наблюдается теснейшая связь, самый страшный на свете – это тигр Дымяго. В его образе заложены отчасти взгляды космогонические, о создании вселенной. Он единственный на небе и земле крылатый тигр. Вот его описание: «Он может летать, как птица, и плавать, как рыба. На спине его путешествует морской великан Мудули. Под крыльями у тигра зеркало: всё, что происходит на земле, отражается в нём, когда Дымяго поднимается ввысь. На щеках у него две змеи, чтобы увеличивать силу челюстей с огромными клыками. Когти у тигра из жести, а на хвосте – человеческая голова» [45, с. 48]. Таким образом, страшное тигроподобное мифическое животное Дымяго выведено как божественная сущность, которая пристально наблюдает за жизнью и поступками людей. А вот в удэгейском мифе о драконе тот представлен как «самый сильный из всех духов – помощников шамана. Он изрыгает пламя изо рта и этим распугивает и прогоняет злых духов. Драконы бывают одинокими, иногда живут семейными парами. Это огромные, ярко окрашенные существа. Их тела покрыты разноцветными чешуйками: красными, синими, жёлтыми и голубыми. Но особенно яркой окраской отличаются их головы» [45, с. 48].

У удэгейцев также зафиксированы древние представления о тигре как культурном герое этноса и **священном предке**. В одном из них Егда пожалел тигра и подарил ему новую красивую рубашку, после чего тигры стали красивым народом [43, с. 209]. Добавим, что, по преданиям удэгейцев, тигры помогали людям, так, например, именно тигры в древности научили людей приёмам охоты: «Одним из главных приёмов, переданных тигром человеку, является запрет убивать спящее животное. Сначала его нужно разбудить. Сам тигр, когда охотится, сначала будит животных громким рёвом. Охотник, нарушивший этого древний запрет, потеряет охотничью удачу и погибнет» [46, с. 168, 219]. Этот запрет соблюдали не только удэгейцы, но и другие охотники региона. С.В. Березницкий приводит факт существования примечательной удэгейской легенды о том, почему тигр так любит есть корейцев (в то время как удэгейцам вредит относительно мало). Согласно этой легенде, тигр не трогает удэгейцев, потому что те на него никогда не охотились (здесь сказывается древний пласт культуры, по которому удэгейцы и тигры раньше были одним сообществом), а вот китайцы и корейцы всегда убивали тигров. Тигр ест корейцев, потому что, как и корейцы, очень любит лакомиться собаками, это его любимое блюдо [43, с. 213]. То ли тигр таким образом устраняет «конкурентов», то ли корейцы сами пахнут, как собаки, – точно не понятно.

В нанайском фольклоре функционирует легенда о том, как один добрый нанаец помог тигру (вытащил из его лапы занозу). За это он был вознаграждён охотничьей удачей, женой, а китаец от страха не помог тигру и сгинул в тайге (скорее всего, был убит всё тем же тигром – хозяином тайги) [43, с. 211]. В одном нивхском предании рассказывается о тигрице, влюбившейся в человека. Похищенный тигрицей младший брат никогда не старел после этого. Считалось, что наяву тигр перед охотником всегда появляется в облике зверя, а во сне он обычно приходит либо в образе пожилого человека (удэгейцы, орочи) [47, с. 35], либо в виде седого старика (гольды-нанайцы, тазы) [48, с. 207; 49, с. 112] и даёт совет, что необходимо сделать. Так, в удэгейской сказке «Тигрица и Одо» повествуется о том, как тигрица обратилась за помощью к человеку. Под видом старой женщины, в человеческом облике, тигрица-оборотень приходит во сне к одинокому, почти ослепшему старику, и обращается к нему с просьбой присмотреть за её маленькими тигрятами, кормить и оберегать их, пока сама она не оправится от тяжёлых ран. Финал сказки соответственный – старый охотник был вознаграждён за то, что не бросил тигрят, ходил ради них на зверя, заботился о них, играл с ними. Тигрица в этой сказке выступает не только как благородное животное, но и как высший судья, наделённый божескими полномочиями, – она разрешает преступить закон тайги. «По обычаям тазов, гольдов, удэгейцев, орочей и других аборигенов края, каждый охотник знает, что нельзя забирать добычу из чужой ловушки или подбирать животное, убитое тигром» [28, с. 86]. Если до этого непреложным законом было то, что человеку нельзя было брать зверя, которого тигр убил, то теперь такую добычу старику-удэгейцу брать разрешено. Добро становится выше закона. «“Хороший закон не должен над добротой возвышаться”, – произносит тигрица. Старик с тех пор часто находил на тропе кусок мяса: это тигры делились с ним своей добычей» [45, с. 208]. Исследователь А.Ф. Старцев отмечает, что в мировоззрении тазов также преобладают воспоминания о тигре как о древнем прародителе. «Это объясняется тем, что в этногенезе тазов преобладают китайцы, для которых тигр считается самым почитаемым зверем, тесно связанным с Всевышним божеством. У тазов и аборигенов Приморья тигр, вернее хозяин тигров “ломаза”, является ближайшим помощников Верховного божества. Тигр со стороны Всевышнего был представителем в среднем мире, наблюдал за всем происходящем на земле и информировал об этом своего небесного патрона. Его роль, как говорили тазы, такая же, как у собаки при человеке» [28, с. 86].

«Вообще в традиционной культуре коренных народов амуро-сахалинского региона зафиксировано достаточно информации об их происхождении от тигра. Раньше тотемические предания были прерогативой отдельных родов, но со временем распространились на весь этнос. Хотя и в настоящее время представители отдельных подразделений считают, что лишь их предки происходят от этого священного животного» [43, с. 209]. Например, по мнению нанайцев, от тигра происходит нанайский род Бельды и Актенка [43, с. 209]. У удэгейцев, по информации бикинских аборигенов, первоначально тигр был тотемным животным рода Канчуга, у орочей – рода Ёминка [47, с. 34]. Происхождение от тигра через брачные отношения связывают ульчские роды Узяли и Байаусал [50, с. 42–43].

В мифологии корейцев широко распространены мифы о медведе и тигре как сверхъестественных существах и священных первопредках [51, с. 148, 150, 156–157]. В корейской культуре с XIII века известно сочинение о легендарном Тангуне – основателе Древнего Чосона. Считается, что он был рождён от женщины, которая ранее была медведем. Медведь и тигр мечтали стать людьми, но удалось это только медведю. Медведь выдержал обет и превратился в прекрасную женщину. Тигру же не хватило стойкости, и он окончательно не смог превратиться в человека. Женщина-медведь вышла замуж за Хвануна и родила ему сына по имени Тангун, который основал в Пхеньяне королевство Древний Чосон» [52, с. 16]. В культуре корейцев «тигриные танцы» считаются пережитком древних тотемических мистерий в честь тигра-предка. Такие верования были характерны для древнекорейского этноса «е». В китайской летописи «Саньго-Чжи» сказано, что племя ё (е) занимало часть Корейского полуострова и западное побережье. Особенности танца и его распространение в Корее на момент конца 1960-х годов фиксировала в своей работе «Религиозные воззрения корейцев» исследователь Ю.В. Ионова: «Человек надевал маску тигра и подражал в танце его движениям. Танец в маске тигра наблюдается и сейчас в провинции Чолладо при обряде изгнания злого духа. В уездах Вонсан и Пукчхон сохранились танцы тигра, символизирующего могущество, храбрость и вездесущие. Против тигра выступают огромные полчища воинов – он побеждает, ставят капканы – он выбирается. Наконец, его убивают, но дух его жив. Душа вселяется в плоть красивой девушки, которая после своего сольного танца снова превращается в тигра» [40, с. 182]. Со временем корейцы стали почитать тигра как хозяина гор, что отмечается у многих различных авторов: В.Л. Серошевского [53, с. 62], Н.Г. Гарина-Михайловского [54], Ю.В. Ионовой [51], Р.Ш. Джарылгасиновой [55, с. 66] и др. То, что сами корейцы считали тигра одним из своих священных животных-предков, а также хозяином гор или его главным помощником, отлично подтверждается текстами Н. Байкова.

Если удэгейцы убивали тигра случайно, то обязательно хоронили его [43, с. 211]. По некоторым верованиям, убивать тигра нельзя ни при каких обстоятельствах, что бы он ни сделал. В книге В.К. Арсеньева «В дебрях Уссурийского края» главный герой Дерсу Узала, убив случайно в молодости тотемное животное – тигра, всю жизнь мучился от вины и страха перед «хозяином тайги». Герой считал этот свой поступок страшным грехом. В традиционной культуре существовало два основных способа погребения тигра. Как отмечал В.К. Арсеньев, либо тушу тигра, не снимая с него шкуру, помещали на свайный помост «сактама», либо погребали в земле, предварительно сняв шкуру [43, с. 211]. В целом осмысление погребального ритуала тигра как человека характерно не только для удэгейцев, но и для других этносов региона. О том, что у нивхов, например, тигр тоже царь зверей, может свидетельствовать текст, приведённый С.В. Березницким: «Тигр по-нашему называется “атт”. Слово “атт” означает “старый человек”. А когда “атт” говорят по отношению к тигру, то это слово означает “хозяин тайги”. Медведь “котр” тоже считается хозяином тайги. Но тигр главнее медведя. Тигр – это царь зверей. Специально на тигра нивхи никогда не охотились. Но если случалось, что охотник случайно убивал тигра, то тогда он обязательно снимал с него шкуру. Тушу оставлял в тайге и не закапывал. Охотник не боялся, что тушу может кто-то осквернить. Все звери так боятся даже одного запаха тигра, что не трогают его тушу. Усы тигра нивхи тоже не брали. Это теперь китайцы разъезжают повсюду и скупают усы тигра, кости и т.п. Когда охотник возвращался в стойбище со шкурой тигра, то шаман обязательно должен был совершить умилостивительный ритуал. Шаман пел, бил в бубен, обращался к духам, чтобы они не сердились на охотника, убившего тигра случайно. Потом, после шаманского ритуала, из шкуры тигра можно было сделать постель для себя. Шкуру тигра можно было продать китайским купцам» [43, с. 215]. Однако, несмотря на уважение и почитание тигра, в традиционной культуре народов амуро-сахалинского региона бытовала кровная месть священному сородичу за причинённый вред и убийство человека. Например, орочи совершали кровную месть, даже если тигр убивал охотничьих собак [56, с. 95–97].

С тигром повсеместно связан культ плодовитости. «У нанайцев имеется предание о том, как одна женщина перешагнула через тигра и забеременела» [43, с. 209]. «В разных отдалённых уголках Азии считалось, что для лечения бесплодия или увеличения потомства следует есть мясо тигра, красться по его следам или носить его шкуру. Связь тигра с женским божеством можно видеть в архаичном образе малоазийской богини плодородия с двумя леопардами или с леопардом и львом в хатто-хеттской мифоритуальной традиции. В более позднем индуистском пантеоне тигрица соотносится с ездовым животным (вахана) шакти Махадевы. С тигром связана и богиня Иштар [25]. Одна из наиболее почитаемых в даосском пантеоне китайская богиня Сиванму («Царица-мать Западного рая»), повелительница запада, плодовитости и хранительница бессмертия, возникает в старинных китайских источниках с тигроморфными чертами [57]. В древних китайских рукописях она описывалась как зооморфное существо с телом человека, хвостом барса (леопарда) и клыками тигра [58]. «Считается, что некую ипостась этой грозной богини представляет тигроподобное чудовище дао-дай (“пожиратель”), упоминания о котором относятся ещё к эпохе династии Хань. Изображения дао-дай встречаются, как правило, на предметах похоронного культа, сама погребальная урна выполнялась в форме тигра. Этот образ – земля, пожирающая мертвецов и тем самым дающая пищу живым. Позднее демоническая сущность Сиванму претерпела радикальные изменения: она вошла в даосский пантеон уже не как страшная владычица запада, насылающая кары, а как хозяйка снадобья бессмертия, а тигр стал стражем могил, его изображение используется против борьбы с демонами и злыми духами» [59]. Примечательно, что элементы художественной реализации тигроподобной женской сущности Сиванму находят отражение у Н. Байкова в таёжной были «Тигрица» в образе Настасьи Чумаковой, но это может стать перспективой особого исследовательского обращения.

Проведённый анализ ориентального зооморфного образа тигра, наличие и репрезентация восточных мифов, легенд и преданий, которые связаны с этим тотемным животным и функционируют в текстах русского писателя, позволяют в очередной раз констатировать духовно-ценностные основы художественных текстов Н. Байкова. Сделанное сравнение мифопоэтических образов, которые созданы китайским и тунгусо-маньчжурским фольклором, их этнографическая реализация, а также некоторые сюжеты, связанные с религиозными представлениями и обрядами, касающимися тайги и населяющих её животных и растений, знаковыми духовными символами, системой табуирований и запретов, стимулируют дальнейшее обращение к теме. Перспективы исследований формулирует и сама этнография ориента. Так, необходим подробный анализ встречающихся в текстах Н. Байкова отсылок на тотемные культы животных, образы которых являются частью ориентального образа тайги. Видится нужным обращение к исследованию реализации в текстах Н. Байкова таких понятий, как мифологический хронотоп, священные локусы. Поход к функционированию этих понятий в сфере ориентальной культуры должен быть рассмотрен через систему аксиологических суждений, потому что заявленные понятия имеют непосредственную связь с образом владыки тайги – Горного духа.

Библиографический список

1. Забияко А.А. Мифология дальневосточного фронтира в сознании писателей-эмигрантов. *Религиоведение*. 2011; № 2: 154 – 170.
2. Байков Н.А. *В горах и лесах Маньчжурии: очерки; Тигрица: повесть*. Владивосток: Рубеж, 2011.
3. Яроцкая Ю.А. *Научно-художественное творчество В.К. Арсеньева в контексте развития русской «географической прозы»*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2013.
4. Плотникова Н.И. *Трилогия В.К. Арсеньева об Уссурийском крае: жанровое своеобразие*. Уссурийск: УГПИ, 2006.
5. Плостина Н.Н. Образы «иноплеменников» в творчестве русских писателей-путешественников: (Дерсу Узала В.К. Арсеньева и Тун-Ли Н.А. Байкова). *Филология и культура:* материалы Международного научного форума. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2006: 318 – 324.
6. Плостина Н.Н. Образ инонационального героя в творчестве русских писателей-путешественников (Дерсу Узала В.К. Арсеньева и Тун-Ли Н.А. Байкова). *Проблемы славянской культуры и цивилизации:* материалы IX Международной научно-методической конференции. Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007: 273 – 276.
7. Неживая Е.А. *Художественный мир Н.А. Байкова*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Владивосток, 2000.
8. Неживая Е.А. Диалог культур: Н.А. Байков и Д.Р. Киплинг. *Литература и философия: постижение человека*. Комсомольск-на-Амуре: Издательство Комсомольского-на-Амуре государственного педагогического университета, 2003: 42 – 51.
9. Неживая Е.А. *Художественный мир Н.А. Байкова*. Комсомольск-на-Амуре: Издательство АмГПГУ, 2009.
10. Неживая Е.А. К вопросу о пространственных характеристиках в повести Н.А. Байкова «Великий Ван». *Материалы 40-й научно-практической конференции молодых учёных и аспирантов КГПУ*. Комсомольск-на-Амуре: КГПУ, 2000: 74 – 75.
11. Неживая Е.А. К проблеме героя-чужака в рассказах Н.А. Байкова. *Запад – Восток. Образование и наука на пороге XXI в*. Хабаровск: Издательство ХГПУ, 2000: 74 – 78.
12. Неживая Е.А. К проблеме типологии персонажной системы в очерках и рассказах Н.А. Байкова (образ «природного человека»). *Записки Гродековского музея*. Хабаровск: КГБНУК «ХКМ им. Н.И. Гродекова», 2015; Выпуск 33: 56 – 61.
13. Плостина Н.Н. *Творчество Н.А. Байкова: проблематика, художественное своеобразие*. Автореферат диссертации … кандидата филологический наук. Владивосток, 2002.
14. Плостина Н.Н. *Творчество Н.А. Байкова: Проблематика, художественное своеобразие*. Диссертация … кандидата филологический наук. Владивосток, 2002.
15. Плостина Н.Н. Китайские предания и повесть Н.А. Байкова «Великий Ван». *Культура как интегрирующий фактор в образовательных структурах высшей школы*. Владивосток: Издательство ДВГАЭУ, 2000: 43 – 45.
16. Плостина Н.Н. Мир животных в повести Н.А. Байкова «Наши друзья». *Творчество А.А. Фадеева в контексте русской литературы XX в*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2002: 200 – 205.
17. Плостина Н.Н. Н.А. Байков и его герои перед ликом природы. *Вестник ДВГАЭУ*. 2001; № 1: 114 – 125.
18. Гудимова Н.Н. «Только перед лицом смерти рождается человек». *Проблемы славянской культуры и цивилизации:* материалы X Международной научно-методической конференции. Уссурийск: Издательство УГПИ, 2008: 341 – 343.
19. Петраченко О.Н., Кириллова Е.О. Восточные образы животных в творчестве писателя Н.А. Байкова. *Учёные заметки Тихоокеанского государственного университета*: материалы Международной научно-практической конференции «Филологические науки в контексте диалога культур стран АТР». Хабаровск: ТОГУ, 2016; Т. 7, № 3-2: 7 – 12.
20. Кириллова Е.О. Фитоморфная мифология Тихоокеанской России в прозе маньчжурского писателя Н.А. Байкова (к проблеме духовных ценностей в системе межкультурных коммуникаций). *Литература и культура Дальнего Востока, Сибири и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации:* материалы участников IX Всероссийской научно-практической конференции. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2019: 9 – 17.
21. Кириллова Е.О. Ориентальный образ тайги в произведениях дальневосточного писателя Н.А. Байкова (к проблеме диалога культур Тихоокеанской России). *Диалог культур Тихоокеанской России и сопредельных стран: межэтнические, межгрупповые, межличностные коммуникации:* сборник материалов II Всероссийской научной конференции с международным участием. Владивосток: ИИАЭ ДВО РАН, 2019: 397 – 405.
22. Байков Н.А. *Тайга шумит; По белу свету; У костра; Сказочная быль: очерки и рассказы*. Владивосток: Рубеж, 2012.
23. Байков Н.А. *Великий Ван: повесть; Чёрный капитан: роман*. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2009.
24. Символы Китая. Защищающие животные. *Dragon's Nest/Гнездо Дракона: находки и исследования:* научно-популярные статьи. Available at: http://dragons-nest.ru/def/china_symbols.php
25. Тигр. *Животные в мифологии*. Available at: http://mar4586.narod.ru/animals/mammals/tiger.html
26. Китайские народные сказки. *Электронная библиотека TheLib.Ru*. Available at: http://thelib.ru/books/riftina_per/kitayskie_narodnye_skazki.html
27. Великие талисманы Фэн-шуй. Тигр. *Bibliotekar.Ru:* бесплатная интернет-библиотека. Available at: http://www.bibliotekar.ru/fen/6.htm
28. Старцев А.Ф. Тотемические пережитки тазов Ольгинского района Приморского края. *Инновационная наука*. 2016; № 3-4 (15): 83 – 90.
29. О глупом тигре. *Миниисказка:* сайт сказок. Available at: https://miniskazka.ru/mirov_vostok/o_glupom_tigre.html
30. Тигр. *Знаки и символы*. Available at: https://symvolik.ru/vostochnyj-goroskop/43-tigr
31. Мифическое существо Дракон. *Vsemagi.ru: портал о магии*. Available at: http://vsemagi.ru/articles/drakon
32. Основные идеи даосизма. *Student*. Available at: https://student.zoomru.ru/fil/osnovnye-idei-daosizma/176388.1480397.s1.html
33. Животные. Тигр. *Фэн-шуй. Перемены пространства и времени*. Available at: http://xkong.ru/zhivotnye.
34. Китайская мифология (древний трактат «Шан хай зынь» («Книга гор и морей»), фрагменты философских и исторических сочинений, поэзия Цюй Юаня (IV до н.э.). *Знак качества:* Образовательный портал. Available at: http://znakka4estva.ru/dokumenty/religiya-i-mifologiya/kitayskaya-mifologiya/
35. *Корея. Карманная энциклопедия*. Москва: И.Д. «Муравей-Гайд», 2000.
36. Конрад Н.И. *Неопубликованные работы и письма*. Москва: РОССПЭН, 1996.
37. *Республика Корея: Путеводитель*. ЗАО «Авангард». Paris: Michell Strogoff; Luxembourg: City – Guides, 2000.
38. Ждан-Пушкин П.И. Корея: очерк истории учреждений, языка, нравов, обычаев и распространения христианства. *Сборник историко-статистических сведений о Сибири и сопредельных ей странах*. Санкт-Петербург, 1875; Т. 1, Выпуск 1-3: 133 – 138.
39. Байков Н.А. *Маньчжурский тигр*. Available at: http://www.sixote-alin.ru/books/baikov/h1.html
40. Ионова Ю.В. Религиозные воззрения корейцев. *Культура народов зарубежной Азии и Океании*. Ленинград: Наука, 1969; Т. 25: 158 – 187.
41. Кириллова Е.О. *Ориентальные темы, образы, мотивы в литературе русского зарубежья Дальнего Востока (Б.М. Юльский, Н.А. Байков, М.В. Щербаков, Е.Е. Яшнов)*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015.

42. Щербаков М.В. *Одиссеи без Итаки: повесть, рассказы, очерки, стихи, переводы.* Владивосток: Рубеж, 2011.
43. Березницкий С.В. *Этнические компоненты верований и ритуалов коренных народов амуро-сахалинского региона*. Владивосток: Дальнаука, 2003.
44. Старцев А.Ф. Отражение культа тигра у народов Приамурья и Юго-Восточной Азии (эпоха неолита – средние века – XX столетие). *Интеграция археологических и этнографических исследований* Владивосток; Омск, 2000: 206 – 207.
45. Подмаскин В.В., Киреева И.В. *Удэгейские мифы, легенды, сказки*. Владивосток, 2010.
46. Арсеньев В.К. *Сквозь тайгу.* Москва: Географгиз, 1949 – 1950.
47. Аврорин В.А., Лебедева Е.П. *Орочские тексты и словарь.* Ленинград: Наука, 1978.
48. Лопатин И.А. *Гольды амурские, уссурийские и сунгарийские. Опыт этнографического исследования.* Владивосток, 1922.
49. Киле Н.Б. Фольклорное наследие нанайцев. *Традиции и современность в культуре народов Дальнего Востока.* Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1983: 110–116.
50. Золотарёв А.М. *Родовой строй и религия ульчей.* Хабаровск: Дальгиз, 1939.
51. Ионова Ю.В. Пережитки тотемизма в религиозных обрядах корейцев. *Религия и мифология народов Восточной и Южной Азии.* Москва: Наука, 1970: 147 – 174.
52. *Корея. Справочник. Корейская служба информации для зарубежных стран.* Сеул, 1993.
53. Серошевский В. Собрание сочинений: в 4 т. *Корея. Очерки.* Санкт-Петербург: Издание Н. Глаголева, 1904; Т. 4.
54. Гарин-Михайловский Н.Г. Собрание сочинений: в 5 т. *Воспоминания, сказки, пьесы, статьи*. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1957; Т. 5.
55. Джарылгасинова Р.Ш. Корейские мифы о культурных героях. *Религия и мифология народов Восточной и Южной Азии.* Москва: ГРВЛ, 1970: 62 – 72.
56. Березницкий С.В. Культ тигра у орочей. *Культура и религия на Дальнем Востоке: история и современность*. Хабаровск: РИО, 1997: 95 – 98.
57. Сиванму. *Пантеон богов.* Available at: https://panteonbogov.ru/article/bogi/kitaiskii-panteon/sivanmu
58. Кукарина М.А. *Словарь китайской мифологии*. Available at: https://r7.rbook.me/book/17385921/download/
59. «Тигр! О тигр! Пылает пламя в чащах чёрными ночами...». Тигр в мифах и легендах. *LiveJournal: Живой Журнал.* Available at: https://elwen-flamingo.livejournal.com/5105.html

References

1. Zabiyako A.A. Mifologiya dal'nevostochnogo frontira v soznanii pisatelej-`emigrantov. *Religiovedenie*. 2011; № 2: 154 – 170.
2. Bajkov N.A. *V gorah i lesah Man'chzhurii: ocherki; Tigrica: povest'*. Vladivostok: Rubezh, 2011.
3. Yarockaya Yu.A. *Nauchno-hudozhestvennoe tvorchestvo V.K. Arsen'eva v kontekste razvitiya russkoj «geograficheskoj prozy»*. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2013.
4. Plotnikova N.I. *Trilogiya V.K. Arsen'eva ob Ussurijskom krae: zhanrovoe svoeobrazie*. Ussurijsk: UGPI, 2006.
5. Plostina N.N. Obrazy «inoplemennikov» v tvorchestve russkih pisatelej-puteshestvennikov: (Dersu Uzala V.K. Arsen'eva i Tun-Li N.A. Bajkova). *Filologiya i kul'tura:* materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2006: 318 – 324.
6. Plostina N.N. Obraz inonacional'nogo geroya v tvorchestve russkih pisatelej-puteshestvennikov (Dersu Uzala V.K. Arsen'eva i Tun-Li N.A. Bajkova). *Problemy slavyanskoj kul'tury i civilizacii:* materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Ussurijsk: Izdatel'stvo UGPI, 2007: 273 – 276.
7. Nezhivaya E.A. *Hudozhestvennyj mir N.A. Bajkova*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2000.
8. Nezhivaya E.A. Dialog kul'tur: N.A. Bajkov i D.R. Kipling. *Literatura i filosofiya: postizhenie cheloveka*. Komsomol'sk-na-Amure: Izdatel'stvo Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2003: 42 – 51.
9. Nezhivaya E.A. *Hudozhestvennyj mir N.A. Bajkova.* Komsomol'sk-na-Amure: Izdatel'stvo AmGPGU, 2009.
10. Nezhivaya E.A. K voprosu o prostranstvennyh harakteristikah v povesti N.A. Bajkova «Velikij Van». *Materialy 40-j nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh i aspirantov KGPU*. Komsomol'sk-na-Amure: KGPU, 2000: 74 – 75.
11. Nezhivaya E.A. K probleme geroya-chuzhaka v rasskazah N.A. Bajkova. *Zapad – Vostok. Obrazovanie i nauka na poroge XXI v*. Habarovsk: Izdatel'stvo HGPU, 2000: 74 – 78.
12. Nezhivaya E.A. K probleme tipologii personazhnoj sistemy v ocherkah i rasskazah N.A. Bajkova (obraz «prirodnogo cheloveka»). *Zapiski Grodekovskogo muzeya.* Habarovsk: KGBNUK «HKM im. N.I. Grodekova», 2015; Vypusk 33: 56 – 61.
13. Plostina N.N. *Tvorchestvo N.A. Bajkova: problematika, hudozhestvennoe svoeobrazie.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskij nauk. Vladivostok, 2002.
14. Plostina N.N. *Tvorchestvo N.A. Bajkova: Problematika, hudozhestvennoe svoeobrazie*. Dissertaciya … kandidata filologicheskij nauk. Vladivostok, 2002.
15. Plostina N.N. Kitajskie predaniya i povest' N.A. Bajkova «Velikij Van». *Kul'tura kak integriruyuschij faktor v obrazovatel'nyh strukturah vysshej shkoly*. Vladivostok: Izdatel'stvo DVGA`EU, 2000: 43 – 45.
16. Plostina N.N. Mir zhivotnyh v povesti N.A. Bajkova «Nashi druz'ya». *Tvorchestvo A.A. Fadeeva v kontekste russkoj literatury XX v.* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2002: 200 – 205.
17. Plostina N.N. N.A. Bajkov i ego geroi pered likom prirody. *Vestnik DVGA`EU*. 2001; № 1: 114 – 125.
18. Gudimova N.N. «Tol'ko pered licom smerti rozhdaetsya chelovek». *Problemy slavyanskoj kul'tury i civilizacii:* materialy H Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Ussurijsk: Izdatel'stvo UGPI, 2008: 341 – 343.
19. Petrachenko O.N., Kirillova E.O. Vostochnye obrazy zhivotnyh v tvorchestve pisatelya N.A. Bajkova. *Uchenye zametki Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Filologicheskie nauki v kontekste dialoga kul'tur stran ATR». Habarovsk: TOGU, 2016; T. 7, № 3-2: 7 – 12.
20. Kirillova E.O. Fitomorfnaya mifologiya Tihookeanskoj Rossii v proze man'chzhurskogo pisatelya N.A. Bajkova (k probleme duhovnyh cennostej v sisteme mezhkul'turnyh kommunikacij). *Literatura i kul'tura Dal'nego Vostoka, Sibiri i Vostochnogo zarubezh'ya. Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii:* materialy uchastnikov IH Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2019: 9 – 17.
21. Kirillova E.O. Oriental'nyj obraz tajgi v proizvedeniyah dal'nevostochnogo pisatelya N.A. Bajkova (k probleme dialoga kul'tur Tihookeanskoj Rossii). *Dialog kul'tur Tihookeanskoj Rossii i sopredel'nyh stran: mezh`etnicheskie, mezhgruppovye, mezhlichnostnye kommunikacii:* sbornik materialov II Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Vladivostok: IIA`E DVO RAN, 2019: 397 – 405.
22. Bajkov N.A. *Tajga shumit; Po belu svetu; U kostra; Skazochnaya byl': ocherki i rasskazy.* Vladivostok: Rubezh, 2012.
23. Bajkov N.A. *Velikij Van: povest'; Chernyj kapitan: roman.* Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2009.
24. Simvoly Kitaya. Zaschischayuschie zhivotnye. *Dragon's Nest /Gnezdo Drakona: nahodki i issledovaniya:* nauchno-populyarnye stat'i. Available at: http://dragons-nest.ru/def/china_symbols.php
25. Tigr. *Zhivotnye v mifologii*. Available at: http://mar4586.narod.ru/animals/mammals/tiger.html
26. Kitajskie narodnye skazki. *`Elektronnaya biblioteka TheLib.Ru.* Available at: http://thelib.ru/books/riftina_per/kitayskie_narodnye_skazki.html
27. Velikie talismany F`en-shuj. Tigr. *Bibliotekar.Ru:* besplatnaya internet-biblioteka. Available at: http://www.bibliotekar.ru/fen/6.htm
28. Starcev A.F. Totemicheskie perezhitki tazov Ol'ginskogo rajona Primorskogo kraya. *Innovacionnaya nauka.* 2016; № 3-4 (15): 83 – 90.
29. O glupom tigre. *Miniskazka:* sajt skazok. Available at: https://miniskazka.ru/mirov_vostok/o_glupom_tigre.html
30. Tigr. *Znaki i simvoly.* Available at: https://symvolik.ru/vostochnyj-goroskop/43-tigr
31. Mificheskoe suschestvo Drakon. *Vsemagi.ru: portal o magii*. Available at: http://vsemagi.ru/articles/drakon
32. Osnovnye idei daosizma. *Student*. Available at: https://student.zoomru.ru/fil/osnovnye-idei-daosizma/176388.1480397.s1.html http://ru.wikipedia.org/wiki/%D6%E8
33. Zhivotnye. Tigr. *F`en-shuj. Peremeny prostranstva i vremeni.* Available at: http://xkong.ru/zhivotnye.
34. Kitajskaya mifologiya (drevnij traktat «Shan haj zyn'» («Kniga gor i morej»), fragmenty filosofskih i istoricheskih sochinenij, po`eziya Cyuj Yuanya (IV do n.`e.). *Znak kachestva:* Obrazovatel'nyj portal. Available at: http://znakka4estva.ru/dokumenty/religiya-i-mifologiya/kitayskaya-mifologiya/
35. *Koreya. Karmannaya `enciklopediya.* Moskva: I.D. «Muravej-Gajd», 2000.
36. Konrad N.I. *Neopublikovannye raboty i pis'ma.* Moskva: ROSSP`EN, 1996.
37. *Respublika Koreya: Putevoditel'*. ZAO «Avangard». Paris: Michell Strogoff; Luxembourg: City – Guides, 2000.
38. Zhdan-Pushkin P.I. Koreya: ocherk istorii uchrezhdenij, yazyka, nravov, obychaev i rasprostraneniya hristianstva. *Sbornik istoriko-statisticheskih svedenij o Sibiri i sopredel'nyh ej stranah*. Sankt-Peterburg, 1875; T. 1, Vypusk 1-3: 133 – 138.
39. Bajkov N.A. *Man'chzhurskij tigr*. Available at: http://www.sixote-alin.ru/books/baikov/h1.html
40. Ionova Yu.V. Religioznye vozzreniya korejcev. *Kul'tura narodov zarubezhnoj Azii i Okeanii.* Leningrad: Nauka, 1969; T. 25: 158 – 187.
41. Kirillova E.O. *Oriental'nye temy, obrazy, motivy v literature russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka (B.M. Yul'skij, N.A. Bajkov, M.V. Scherbakov, E.E. Yashnov).* Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2015.
42. Scherbakov M.V. *Odissei bez Itaki: povest', rasskazy, ocherki, stihi, perevody.* Vladivostok: Rubezh, 2011.
43. Bereznickij S.V. *`Etnicheskie komponenty verovanij i ritualov korennyh narodov amuro-sahalinskogo regiona*. Vladivostok: Dal'nauka, 2003.
44. Starcev A.F. Otrazhenie kul'ta tigra u narodov Priamur'ya i Yugo-Vostochnoj Azii (`epoha neolita – srednie veka – XX stoletie). *Integraciya arheologicheskih i `etnograficheskih issledovanij* Vladivostok; Omsk, 2000: 206 – 207.
45. Podmaskin V.V., Kireeva I.V. *Ud`egejskie mify, legendy, skazki.* Vladivostok, 2010.
46. Arsen'ev V.K. *Skvoz' tajgu.* Moskva: Geografgiz, 1949 – 1950.
47. Avrorin V.A., Lebedeva E.P. *Orochskie teksty i slovar'*. Leningrad: Nauka, 1978.

48. Lopatin I.A. *Gol'dy amurskie, ussurijskie i sungarijskie. Opyt `etnograficheskogo issledovaniya.* Vladivostok, 1922.
49. Kile N.B. Fol'klornoe nasledie nanajcev. *Tradicii i sovremennost' v kul'ture narodov Dal'nego Vostoka.* Vladivostok: DVNC AN SSSR, 1983: 110-116.
50. Zolotarev A.M. *Rodovoj stroj i religiya ul'chej.* Habarovsk: Dal'giz, 1939.
51. Ionova Yu.V. Perezhitki totemizma v religioznyh obryadah korejcev. *Religiya i mifologiya narodov Vostochnoj i Yuzhnoj Azii.* Moskva: Nauka, 1970: 147 – 174.
52. *Kopeya. Sppavochnik. Korejckaya sluzhba infopmacii dlya zarubezhnyx ctpan*. Ceul, 1993.
53. Seroshevskij V. Sobranie sochinenij: v 4 t. *Koreya. Ocherki.* Sankt-Peterburg: Izdanie N. Glagoleva, 1904; T. 4.
54. Garin-Mihajlovskij N.G. Sobranie sochinenij: v 5 t. *Vospominaniya, skazki, p'esy, stat'i.* Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1957; T. 5.
55. Dzharylgasinova R.Sh. Korejskie mify o kul'turnyh geroyah. *Religiya i mifologiya narodov Vostochnoj i Yuzhnoj Azii.* Moskva: GRVL, 1970: 62 – 72.
56. Bereznickij S.V. Kul't tigra u orochej. *Kul'tura i religiya na Dal'nem Vostoke: istoriya i sovremennost'*. Habarovsk: RIO, 1997: 95 – 98.
57. Sivanmu. *Panteon bogov.* Available at: https://panteonbogov.ru/article/bogi/kitaiskii-panteon/sivanmu
58. Kukarina M.A. *Slovar' kitajskoj mifologii.* Available at: https://r7.rbook.me/book/17385921/download/
59. «Tigr! O tigr! Pylaet plamya v chaschah chernymi nochami...». Tigr v mifah i legendah. *LiveJournal: Zhivoj Zhurnal.* Available at: https://elwen-flamingo.livejournal.com/5105.html

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-462-464

***Ma Jian**, postgraduate, State Institute of the Russian Language n.a. A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: 592243600@qq.com*

EXCLAMATORY STATEMENTS AS A WAY OF EXPRESSING EMOTIONS IN A NOVEL "GENERATION 'P'" BY V. O. PELEVIN. The research considers exclamatory statements in fiction in the category of emotiveness. Based on the literary text of "Generation 'P'" by V.O. Pelevin, it is shown that the use of positive and negative exclamations is an important way of indicating the dominance of the subjective-emotional. Positive and negative exclamations, aimed at expressing complex, compound or mixed emotions, are distinguished by a rich emotive function in Russian literary texts. The contents of emotional expressions of exclamations in Russians when expressing emotions are demonstrated and revealed. Positive and negative emotions of exclamatory utterances in literary texts are important factors in establishing the general properties of emotional utterances and are of particular importance in cultural linguistics. Studying the types of emotional statements in exclamations in Russian works of art helps us achieve better effects in expressing emotional content and better understand Russian culture.

Key words: **exclamatory statement, emotivity, fiction, positive exclamations, negative exclamations.**

***Ма Цзянь**, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: 592243600@qq.com*

ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В РОМАНЕ «GENERATION «П»» В.О. ПЕЛЕВИНА

Данная статья посвящена рассмотрению восклицательных высказываний художественной литературы в категории эмотивности. На материале художественного текста «Generation «П»» В.О. Пелевина показано, что использование позитивных и негативных восклицаний является важным способом указания на доминирование субъективно-эмоциональной стороны. Позитивные и негативные восклицания направлены на выражение сложных, составных или смешанных эмоций, отличаются богатой эмотивной функцией в русских художественных текстах. Продемонстрированы и выявлены содержания эмоциональных высказываний в виде восклицаний у русских при выражении эмоций. Положительные и отрицательные эмоции восклицательных высказываний в художественных текстах представляют собой важные факторы установления общих свойств эмоциональных высказываний, имеют особо большое значение в лингвокультурологии. Изучение типов восклицательных эмоциональных высказываний в русских художественных произведениях помогает достичь лучших эффектов при выражении эмоционального содержания и больше понять русскую культуру.

Ключевые слова: **восклицательное высказывание; эмотивность; художественная литература; позитивные восклицания; негативные восклицания.**

В данной статье в качестве источника материала исследования использовано произведение современного русского писателя Пелевина – роман «Generation «П»». Предметом изучения являются типы восклицательных высказываний в категории эмотивности. Объектом исследования выступают восклицательные высказывания в русскоязычных художественных текстах. Актуальность данного исследования определяется обращением к исследованию вопросов эмоций восклицательных высказываний художественных текстов. Целью данной статьи является выявлением позитивных и негативных восклицаний с эмотивной семантикой в русском художественном тексте. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– дать определение понятий «эмотивность», «восклицание» и «восклицательное предложение»;

– выявить положения употреблений восклицательных высказываний в романе «Generation «П»» В.О. Пелевина;

– определить положительные и отрицательные эмоции в восклицательных конструкциях, обнаруженных в тексте романа на русском языке;

– сделать вывод об особенностях передачи эмоционального содержания восклицательных высказываний в художественном тексте.

Для исследования использован письменный текст художественного стиля на русском языке, единица анализа – восклицательные высказывания в количестве 128 единиц, обнаруженных в романе «Generation «П»» Пелевина.

1. Восклицательные высказывания художественной литературы в категории эмотивности

Эмоции составляют рационально-эмоциональный мир человеческого сознания [1, с. 145–178]. В связи с этим они нашли свое отражение в синтаксисе нашей речи, определяют особенности высказываний на русском языке, которые являются теоретически и практически значимым объектом исследования [2, с. 145–178]. В данном исследовании вслед за В.И. Шаховским проводится различие между понятиями эмоциональности и эмотивности: эмоциональность – это психическое свойство человека, характеризует определенное переживание, а эмотивность – это «имманентно присущее языку свойство выражать системой эмоциональность как факт психики; отражённые в семантике языковых единиц социальные и индивидуальные эмоции» [3, с. 24–52]. В широком понимании данная категория состоит из всех языковых средств, ее эмоций по отношению к объектам действительности [4, с. 15]. Эмотивность тесно связана со всей речевой деятельностью человека и помимо семантики слова закрепляется в синтаксисе высказываний.

По источникам «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова, восклицание определяется так: а) действие по значению гл. восклицать; б) результат такого действия, возглас, выражающий какое-либо сильное чувство, волнение; в) громко, повышенным тоном произнесенные слова или фразы; г) риторическая фигура, составленная по типу восклицательных предложений как приём украшения речи и средство привлечения внимания читателей или слушателей [5, с. 105]. В данной статье восклицание понимается главным образом как риторическая фигура.

Восклицательные предложения являются важными средствами выражения эмоционального состояния и передают радость, удивление, огорчение и другие различные эмоциональные чувства говорящего, обладают эмотивно-оценочным значением. Восклицательные предложения являются одним из широко используемых типов предложений. Но до сих пор учёные мало внимания уделяют восклицательным предложениям, кроме изучения вопросов определения грамматических средств восклицательных предложений, в других же аспектах отсутствует подробное и детальное изучение русских восклицательных предложений.

В русских художественных текстах эмотивность восклицательных конструкций направлена на выражение сложных, составных или смешанных эмоций, что наиболее верно отражает особенности протекания эмоциональности в психике человека [6, с. 56–68]. В каждом литературном художественном произведении, отражающем целостный замкнутый мир, широко употребляются восклицательные предложения. В частности, важными средствами создания художественных образов являются восклицательные предложения, в которых построены композиционная форма повествования, тип повествования и речь персонажей. В художественной литературе восклицательные высказывания, имеющие комплексный

характер, отражают коммуникативную целеустановку говорящего в экспрессивной форме. Изучение эмоционального содержания восклицательных высказываний художественных текстов имеет большое значение для установления общих свойств эмоциональных высказываний в лингвокультурологии.

Таблица 1

Глава текста романа	Количество предложений в тексте романа	Количество восклицательных предложений в тексте романа	Примеры восклицательных высказываний, в %
Глава 1	95	1	1,05%
Глава 2	187	3	1,60%
Глава 3	178	1	0,06%
Глава 4	183	8	4,37%
Глава 5	360	10	2,78%
Глава 6	401	10	2,49%
Глава 7	295	9	3.05%
Глава 8	367	13	3,54%
Глава 9	405	2	0,49%
Глава 10	478	12	2,51%
Глава 11	400	9	2,25%
Глава 12	524	4	0,76%
Глава 13	755	20	2,65%
Глава 14	573	19	3,32%
Глава 15	541	4	0,74%
Глава 16	20	3	15%
Итого	5762	128	2,22%

2. Восклицательные высказывания в романе «Generation «П»» В.О. Пелевина

Виктор Олегович Пелевин – совершенно необычный писатель сегодняшнего культурного контекста в России. Но анализируемый роман отличается эстетикой массовой культуры. Автор захотел написать вещь, которая понравится всем. И она действительно понравилась всем, кроме критиков. В романе «Generation «П»» восклицательные высказывания также играют важную роль. Из приведённой ниже таблицы видно, что в произведении всего 5 762 предложений. В частности, в тексте романа всего 128 примеров, составляющих 2,22% от всех предложений в тексте. Эти данные представлены на диаграмме.

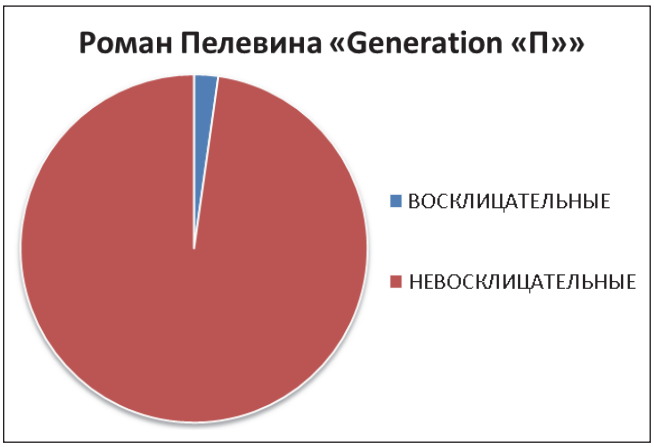


Диаграмма 1

Таким образом, восклицательные высказывания в романе Пелевина являются важной составной частью всех предложениях и занимают важное место. 128 примеров восклицательных предложений из текста романа «Generation «П»» Пелевина представляют собой неотъемлемые элементы разнообразия эмоционально окрашенных высказываний. В то же время данные единицы являются значимым материалом для дальнейшего исследования средств выражения эмоций и создания образов персонажей, что будет рассмотрено в данной статье.

3. Позитивные и негативные восклицания в романе «Generation «П»» В.О. Пелевина

Проведенный нами анализ произведений русской литературы писателя Пелевина «Generation «П»» показал, что в русской литературе восклицания передают разнообразные эмоция по приёмам выражения внутренних состояний и ведения естественной, живой коммуникации. Среди всех предложений восклицательные отличаются разнообразными эмотивными функциями. Материал исследования показал, что позитивные и негативные восклицания говорящего отражаются в романе Пелевина «Generation «П»». Рассмотрим примеры выражения разных типов восклицаний:

1. **Позитивные восклицания**

Позитивные восклицания связаны с положительной оценкой, коммуникативной целью и эмоциональной сферой говорящего:

а) позитивные восклицания, выражающие радость и восторг. Приведем примеры из текста.

«Значит, никакой смерти нет, – с радостью подумал Татарский. – Почему? Да потому, что ниточки исчезают, но шарик-то остаётся!» [7, с. 57];

б) позитивные восклицания, выражающие счастье:

Татарский подумал, что ему надо выпить воды, и сказал испуганно глядящему на него Гирееву:

– *Мне бы хопить вотелось поды!* [7, с. 56];

в) позитивные восклицания, выражающие удивление:

Татарского вдруг настолько поразила одна мысль, что он остановился и хлопнул себя ладонью по лбу. «Да это же вавилонское столпотворение!» [7, с. 60];

г) позитивные восклицания, выражающие восхищение:

Татарский оторвался от бледно-пурпурной розы, которую он самозабвенно обрабатывал.

– *Отлично, – сказал он, – просто отлично!* [7, с. 218];

д) позитивные восклицания, выражающие интерес:

– *Чего там таков? – спросил Ханин, косясь на плакат.*

– *Так, – сказал Татарский. – Дежа вю.*

– *А! Понятно, – сказал Ханин таким тоном, словно ему и правда что-то стало понятно* [7, с. 93];

е) позитивные восклицания, выражающие желание:

Но если ты уж взялся за такую тему, зачем ты себя сдерживаешь? Расслабься! Иди – так до конца! [7, с. 97].

Проведенное нами исследование показало, что позитивные восклицания рассматриваются как средство для передачи восторга, восхищения, удивления, интерес, счастье и других интенсивных положительных эмоций. В русской культуре данные восклицания представляют собой важные приёмы для восстановления внутренних состояний, человеческого видения мира. В русских художественных произведениях позитивные восклицания, выражающие положительные оценки в речевой коммуникации героев, в эмоциональных высказываниях тесно связаны с коммуникативной целью и эмоциональной сферой психики говорящего. В тексте романа «Generation «П»» восклицательные предложения, отражающие духовный мир человека в экспрессивной форме, создают разнообразные яркие художественные образы.

2. Негативные восклицания

Негативные восклицания отражают форму отрицательных эмоций, неприятных переживаний. Данные восклицания приводят к реализации адаптивного поведения.

а) негативные восклицания, выражающие отчаяния и ненависти:

– *Тебе для этого пятьсот тысяч нужно?*

– *Нет. Ты можешь себе представить? Запрещено! Ни одного телевизора, только в контрразведке! И в посольствах!* [7, с. 81];

б) негативные восклицания, выражающие презрение и отвращение:

И вылазит из него такая девушка, в рваных джинсах и кедах, и шнырь к ларьку за пепси-колой. Представляешь себе этого чечена? Такое проглотить! [7, с. 226].

в) негативные восклицания, выражающие возмущение и негодование:

– *Ни иконы, ни Бердяев, ни программа «Третий глаз» не спасут от негодяев, захвативших нефть и газ!* [7, с. 257];

г) негативные восклицания, выражающие упрек и порицание:

– *Так вот ты где, сука!*

– *надсаживаясь, выкрикнул вошедший, и его лицо побагровело ещё сильнее* [7, с. 195];

д) негативные восклицания, выражающие страх и ужас:

В трубке громко играла музыка, и слышались невнятные голоса. – Ваван! – прорвался сквозь музыку голос Морковина [7, с. 314];

е) негативные восклицания, выражающие горе и печаль:

– *И сколько же ещё лет Давидсоны будут ездить на Харлеях? Россия, проснись!* [7, с. 139];

ё) негативные восклицания, выражающие стыд и смущение:

Работа, которая приносила основные деньги, была скучна, тягостна и даже, пожалуй, позорна: «У наших ушки на макушке! Дисконт на гаражи-ракушки!» [7, с. 70].

Как показывают приведенные выше примеры, в русской художественном тексте описание отрицательные эмоции персонажа нередко связано с использованием негативных восклицаний. Негативные восклицания передают неприятные переживания, такие как отчаяние, ненависть, презрение, отвращение, возмущение, негодование, упрек, порицание, горе, печаль, стыд, смущение и

другие отрицательные эмоции. В художественном тексте Пелевина негативные восклицания, выражающие негативного отношения говорящего к предмету речи и взглядов на окружающий мир, представляют собой окно в сердце героя. По употреблении негативных восклицаний автор погружает читателя в мир чувств и переживаний героя.

Выявлено, что проблема выражения эмоций в тексте исследуется разными дисциплинами: психологией эмоций, когнитологией, стилистикой, литературоведением, лингвистикой. В данной работе эмоциональность восклицаний текста рассматривается в рамках лингвистического исследования. Изучается возможность описания восклицаний художественного текста при помощи классификации эмоциональных высказываний, связанных с основными аспектами: позитивной, негативной. В работе обобщаются результаты анализа текстов художественного стиля с точки зрения особенностей их эмотивности. Восклицательные высказывания признаются типичной формой эмотивных единиц. Анализированы восклицательные единицы (128 предложений), произведена их классификация по эмоциональному принципу с точки зрения семантики:

– высказывания, отражающие положительные эмоции говорящего;
– высказывания, отражающие отрицательные эмоции говорящего.

Анализ эмотивных особенностей восклицаний в русских художественных текстах показал способ выражения эмоций, что определят лингвокультурную специфику эмотивных средств русского языка. В процессе исследования эмотивного аспекта восклицательных высказываний развито положение лингвистики эмоций в применении к художественным текстам; установлены функциональные и лингвокультурологические особенности использования восклицаний в русском языке. Полученные результаты и выводы, содержащиеся в данной статье, могут быть использованы в обучающей и реальной коммуникации; в практике работы или при обучении русскому языку как иностранному. Результаты в работе могут быть полезными для развития теории и практики художественного текста перевода. Кроме того, исследование эмоциональных высказываний в восклицаниях у русских помогает нам достигнуть эквивалентных или максимально близких эффектов при выражении эмоционального содержания и лучше понять представителей русской культуры.

Библиографический список

1. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций. *Вопросы языкознания.* 1993; № 3: 37 – 36.
2. Wierzbicka A. Different Cultures. Different Languages. Different SpeechActs. *Journalof Pragmatics.* 1985; № 9 (2-3): 145 – 178.
3. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008.
4. Зотова А.Б. К вопросу о соотношении категорий «эмоциональность», «эмотивность», «экспрессивность». *Известия ВГПУ*. 2010: 1 – 17.
5. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь русского языка*: современная редакция. Москва: Дом славянской книги, 2008.
6. Ионова С.В. Смешанные эмоции: к вопросу о лингвистической репрезентации и метаязыке описания. *Вопросы психолингвистики*. 2019; № 2: 56 – 68.
7. Пелевин В.О. *Generation «П»*. Москва: Эксмо, 2008.

References

1. Apresyan V.Yu., Apresyan Yu.D. Metafora v semanticheskom predstavlenii `emocij. *Voprosy yazykoznaniya*. 1993; № 3: 37 – 36.
2. Wierzbicka A. Different Cultures. Different Languages. Different SpeechActs. *Journalof Pragmatics.* 1985; № 9 (2-3): 145 – 178.
3. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*. Moskva: Gnozis, 2008.
4. Zotova A.B. K voprosu o sootnoshenii kategorij «`emocional'nost'», «`emotivnost'», «`ekspressivnost'». *Izvestiya VGPU*. 2010: 1 – 17.
5. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: sovremennaya redakciya. Moskva: Dom slavyanskoj knigi, 2008.
6. Ionova S.V. Smeshannye `emocii: k voprosu o lingvisticheskoj reprezentacii i metayazyke opisaniya. *Voprosy psiholingvistiki.* 2019; № 2: 56 – 68.
7. Pelevin V.O. *Generation «P»*. Moskva: `Eksmo, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.03.22

УДК 070 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-464-466

Magomedov G.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mgamid@mail.ru*
Kazieva Sh.R., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: bdb@mail.ru*

STRUCTURAL AND THEMATIC FEATURES OF THE MAGAZINE "WOMAN OF DAGESTAN". The article is dedicated to problems of gender journalism in a multinational republic. The authors studied not only the structural originality of the old Dagestan magazine "Woman of Dagestan", but also analyzed the content of different genres and specific content in recent years. Based on the scientific and theoretical research of well-known Russian scientists in the field of journalism, the authors, having studied considerable practical material, confirm the hypotheses about the main goals and purposes of the gender publication as such. In a scientific article, the authors consider the nature of the audience, subject-thematic orientation, structural originality and purpose of the magazine "Woman of Dagestan", a classification is given according to the audience and thematic features of the publication. A special place is given to the problems of the publication.

Key words: **journal, topic, structure, text, gender, journalism.**

Г. А. Магомедов, *канд. ист. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mgamid@mail.ru*
Ш.Р. Казиева, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: bdb@mail.ru*

СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖУРНАЛА «ЖЕНЩИНА ДАГЕСТАНА»

Статья посвящена проблемам гендерной журналистики в многонациональной республике. Авторы изучили не только структурное своеобразие старинного дагестанского журнала «Женщина Дагестана», но и провели анализ разножанрового и специфичного контента за последние годы. Опираясь на научно-теоретические изыскания известных российских ученых в области журналистики, авторы, изучив значительный практический материал, подтверждают гипотезы об основных целях и предназначениях гендерного издания как такового. В научной статье авторами рассмотрены характер аудитории, предметно-тематическая направленность, структурное своеобразие и целевое назначение журнала «Женщина Дагестана», дана классификация по аудиторному и тематическому признаку издания. Особое место уделено проблематике издания.

Ключевые слова: **журнал, тема, структура, текст, гендер, журналистика.**

Актуальность изучения женского журнала заключается в том, что издания, адресованные женской аудитории, выполняют множество задач: это и передача обществу определенных сведений о роли женщины, назначении ее на Земле, и об участии женского сообщества в развитии культурных событий и формаций.

Целью нашего исследования является изучение и анализ структурно-тематических особенностей женского издания «Женщина Дагестана».

Научная новизна статьи состоит в том, что ранее журнал не подвергался научному анализу по исследуемой проблеме.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключаются в том, что результаты могут послужить основой как при разработке лекционных курсов по дисциплинам гендерной журналистики, так и по истории краеведения.

Женский журнал – периодический печатный орган, имеющий свои типологические характеристики, а также обладающий специфическими особенностями в своем назначении по своим целям, наполнению, предмету и теме, художественному оформлению, своему жанровому структурированию [1, с. 42]. Все это характерно и для женской аудитории читателей. Журнал должен содержать самую разную информацию, которая способна удовлетворять потребности определенной целевой аудитории как в частной жизни, исходя из личных интересов, так и во всех сферах общественной и публичной жизни.

Многочисленные изменения в жизни советского, а потом и российского, общества заставляли авторов менять подачу информации. Из текстов ушла явная коммунистическая идеология, изменился портрет «советской женщины», которая раньше могла трудиться от зари до захода солнца для воплощения «планов

пятилеток». Новая эра позволила простой трудовой женщине «расслабиться», стать более женственной. И тут же журналом была подхвачена эта тема. Появились публикации о физическом здоровье женщины, гимнастике, весьма популярными были всегда страницы рукоделия, выкроек, шитья. Появилось много лирических зарисовок, связанных с эмоционально-чувственной стороной женщины. Тема изменившейся женщины тут же была подхвачена и в дизайне. Иллюстрации «женщины с веслом», «девушки с перевязанным снопом» уступили место фотографиям с первых показов мод, конкурсов красоты, просто красивых и улыбчивых лиц дагестанок.

При анализе четко определяется граница по признакам, используемым в газетном издании и в журнале, и ясно видны различия. Между журнальными изданиями также есть явные отличия: например, мужской журнал отличается от женского и детского; научный от специализированного; модный журнал отличается от гастрономического – все они имеют различную характеристику вторичных типообразующих признаков.

Кроме того, есть типологические признаки, именуемые формальными: периодичность печатного издания, его объем и тираж. Эти признаки также складываются по сформированному типу издания, зависят от аудитории, определенных целей нового печатного органа.

По мнению исследователя В.В. Боннер-Смеюха, наиболее частым и актуальным является деление на универсальные и специализированные печатные издания. Универсальные печатные продукты реализуют модель изданий, публикации которых подходят для всех читательских аудиторий, и их содержание «говорит» всем обо всем. Основными типообразующими признаками СМИ названы следующие: характер аудитории, предметно-тематическая направленность, целевое назначение, время выхода, периодичность [2].

По характеру аудитории выделяются следующие основные типы изданий:

– международные (международное периодическое издание «Педагогический советник»);

– общероссийские («Муниципальная Россия», «Наша молодежь», «Власть»);

– межрегиональные («Северный Кавказ», «Кавказ», «Регионы России»);

– территориальные (республиканские, городские);

– этнические («Замана», «Елдаш», «Хакакат»);

– профессиональные («Сберинфо», «Газовик», «Спорт-экспрсс»);

– возрастные (для пенсионеров, для подростков);

– гендерные («Крестьянка», «Андрей»);

– религиозные («Мир дому вашему», «Православие»).

По предметно-тематической направленности:

– универсальные («Метро», «Аргументы и факты», «Проджи»);

– специализированные («Свадебный Дагестан», «Авантаж»).

По целевому назначению:

– художественные («Зеркало», «Галерея»);

– публицистические («Огонек», «Сноб»);

– развлекательные («Эгоист», «Караван историй», «Биография»);

– научные («Вестник российской науки», «Эволюция», «В мире науки»);

– рекламные («Товары и услуги», «Авто», «Афиша»);

– информационные («Деловой мир», «Компьютерра»).

Типология журнальных изданий предполагает классификацию по аудиторному и тематическому признаку.

По аудитории выделены всероссийские, региональные, женские, мужские, молодежные, подростковые детские, спортивные и т.д. издания.

По тематике – универсальные, охватывающие большой спектр интересов разных аудиторных групп, политико-экономические, технические, медицинские, спортивные, кулинарные, о моде и т.д.

По целевой направленности – о стиле жизни, о бизнесе, о политике, о поездках и путешествиях, о здоровье, о детях, о новых технологиях, о развлечениях и т.д.

Журнал как тип прессы позволяет читателю из множества печатных продуктов получать дополнительную аналитическую информацию по вопросам внутренней и внешней политики, по проблемам науки, культуры, семейно-бытовым отношениям и т.д.

Формированию новых по содержанию и форме печатных продуктов способствовали многие факторы: политические (смена партийного строя, рухнул «железный занавес», и с ним ушла цензура); экономические (появились коммерсанты, зарубежные инвесторы, которые тут же оценили прибыльность распространения цветных изданий) и социальные (у людей выросли запросы на информацию любого контекста).

Структура прессы для женщин стала качественно меняться. Теперь для изданий важным стал поиск спонсора. Содержание выпускаемых печатных продуктов стало ограничиваться личными интересами издателя, спонсора и гораздо реже – профессиональными интересами журналистского коллектива.

Рассматривая издание «Женщина Дагестана» с точки зрения структурно-функциональных особенностей, мы пришли к выводу, что журнал позиционируется как печатное издание для семейного чтения, относится к универсальному типу, по целевому назначению имеет практическую, образовательную и прикладную направленность. Публикуется на семи языках: на аварском, даргинском, кумыкском, лакском, лезгинском, русском, табасаранском. Объем составляет 32 страницы с плотной обложкой. Суммарный тираж русского и национальных выпусков – более 3 тысяч экземпляров.

Журнала «Женщина Дагестана» структурирован по следующим рубрикам: «Лицо с обложки», «Личность», «Современница», «Память», «Детство», «Семья», «Интервью», «Нравственность», «Милосердие», «Традиции», «Дебют», «Таланты», «Житейская история», «Искусство», «Коллеги», «Судьба», «Хроника», «Литературная страница», «Рассказ», «Расскажу о хорошем человеке», «Сказка», «История», «Ваши письма» и др.

Тематика данного печатного продукта отражает содержание и структуру, которая проявляется в выборе освещаемых проблем. Общеизвестные женские газеты и журналы, массово выпускающиеся в стране, можно разделить на группы [3, с. 45]. По этому принципу в настоящей работы мы также выделим следующие группы: издания с социальной проблематикой, внеполитические журналы, информационные-познавательные, информационные (новостные), коммерческие журналы, издания образовательного характера; журналы о проблемах семьи и воспитании детей, художественные журналы, посвященные красоте, моде и здоровью и др. При всей многоплановости печатной продукции основная масса ее предназначена для семьи.

Отстранившись от явных политических процессов, редакция делает акцент на личности и репортажах о социальных проблемах дагестанского общества. Для толстых журналов и современной женской прессы довольно нетипична социально-нравственная проблематика. Но «Женщина Дагестана» не уделяет большого внимания «повестке дня». Взамен «однодневных новостей» редакция публикует художественные тексты. Например, тексты – личные воспоминания авторов, тесно переплетенные с историей города или республики: «Маяковский, Порт-Петровск и...» автора Джабраила Алиева [4].

Отличия журнала «Женщина Дагестана» от информационно-аналитической прессы или развлекательных изданий просматриваются на уровне выбора жанров. При полном отсутствии новостных и информационных материалов в их «классическом» написании «Женщина Дагестана» публикует тексты, относящиеся к художественно-публицистическим жанрам. Более 50% текстов – это интервью и очерки. Стремясь быть качественным изданием и имея целью захватить, увлечь читателя хорошими материалами, в редакции «Женщина Дагестана» отдают предпочтение авторской журналистике. В статьях зачастую отражается авторская позиция или мнение редакционного коллектива.

За последние десять лет журнал изменился тем, что на его страницах стали заявляться темы, которые ранее не публиковались (сексуальных отношений, любви мужчины и женщины). Современное общество сегодня много уделяет внимания взаимоотношению полов, очень деликатно эта тема стала раскрываться в публикациях интервью или мнениях психологов, специалистов по семейным отношениям.

Журнал «Женщина Дагестана» много внимания уделяет проблемам образования и науки. Отдельное место на его страницах занимает медицина. В последние, тяжелые для республики годы журнал большую часть публикаций посвятил женщинам-врачам, которые самоотверженно трудились в больницах и госпиталях, спасая жизни своему народу.

На страницах журнала часто можно встретить не только информационные сообщения, статьи, но и репортажи из ковидных госпиталей республики, интервью с ведущими врачами-инфекционистами.

В связи с особенностями женской аудитории, отличающейся особым психологическим складом ума, женским изданиям присуща своя характерная стилистика в написании материалов, которую вполне возможно отнести к системообразующим признакам прессы для женской аудитории [5]. Так, рассматриваемый дагестанский журнал находил нужные слова для женщин в столь сложной эпидемиологической ситуации. Это очень важная составляющая, ведь теоретические исследования показывают, что для женской аудитории предпочтительнее публикации, написанные в доверительном тоне и адресованные к эмоциональной сфере, нежели к рациональной.

Обобщая информацию о характере данного женского издания, можно выделить следующие особенности: с одной стороны, душевность, положительный настрой, эмоциональность, близость к своей аудитории, доверительный диалог с нею, ориентированность на совместные размышления о жизни, просветительские, духовные устремления женщин, а с другой стороны, журнал целенаправленно работает над удовлетворением практических, прикладных интересов женской аудитории, изобилует полезной информацией.

Большое отличие от остальной прессы у женского журнала заключается в своеобразном красочном оформлении.

В последние несколько лет особенно заострилась в качестве важной цели женской прессы проблема укрепления семьи. На первый план выдвигается задача не только привлекать внимание к проблемам материнства и детства, но и помогать решать их. В журнале всегда находится место для размещения материалов просветительского и воспитательного содержания.

Редакционный коллектив в развитии издания ставит целью знакомство молодой женщины с ее значительной функцией в современном мире, чтобы она соответствовала своему предназначению. Таким образом, читательницы журнала – это женщины, склонные к сохранению семейных ценностей, готовые быть

любящими женами, верными спутницами жизни, помощницами мужчин в развитии, заботливые мамы, отменные хозяйки, они – хранительницы домашнего очага и уюта, благодарные дочери и т.д. Кроме того, издание ставит вопросы роли женщины в государственном устройстве, это преданные Родине, любящие свою землю дагестанки. Материалы о них содержат журнальные рубрики «Современница», «Расскажу о хорошем человеке», «Личность».

Проанализировав структурно-тематические особенности журнала «Женщина Дагестана», мы пришли к определенным выводам.

Во-первых, мы четко можем сформулировать миссию издания «Женщина Дагестана», которое помогает женщине сохранять дагестанскую традиционность, приумножать свою культуру, воспитывать нравственность, духовную красоту и многое другое.

Во-вторых, журнал «Женщина Дагестана» был и остается в этом плане «журналом-долгожителем», постепенно изменяющим свой облик, но сохраняющим содержание. Тексты издания могут и информировать, и развлекать, но при этом нести просветительскую функцию и обогащать читателя знаниями. Кроме того, журнал воспитывает нравственные устои, которые довольно сильны в республике. Исследователи отмечают, что подобная особая универсальность тематики дает печатному изданию право на долгое и успешное существование, с чем мы полностью согласны.

Целью журнала является научить женщину жить в современном мире, при этом сохраняя глубокие традиции нашего края. Часто издание это делает наглядным путем. В издании приводятся статьи о высоком предназначении женского пола как лучшей части человечества, размещаются материалы о нелегких или успешных женских судьбах. Немалое место занимает тема любви и верности, нравственной стороны жизни и брака, семейных взаимоотношений, воспитания детей.

На ранних этапах развития журнала для неподготовленной читательской аудитории предлагались темы и публикации, призванные обучать и наставлять молодую горянку. Содержательные тексты давали образцы правильного социального поведения, свойственного советской женщине, комсомолке, имеющей готовность и перспективы вступить в коммунистическую партию.

Особенность сегодняшнего дня в том, что печатная продукция, обращенная к большинству женщин, предлагает темы для развлечения. Это популярная «светская хроника», изобилующая кричащими заголовками, не соответствующими содержанию публикации, и проч.

В качестве своей миссии редакция обозначила помощь дагестанкам в просвещении, получении знаний, причем в различных областях. Этим определяется и структура издания, его тематика и содержание: рассказы о жизни лидеров труда, общественницах, матерях-героинях. Выполняют свои функции также публикации по педагогике, письма читательниц и полноценные ответы на них, облеченные в статьи.

Определяющим для успеха дагестанского женского журнала сегодня является четкое представление редакции о целевой аудитории и её запросах. Благодаря обратной связи редакция всегда имеет полное представление об информационных интересах дагестанок всех возрастных групп, что вполне конкретно способствует росту популярности издания.

Дальнейшее исследование проблемы женского журнала может послужить основой для подготовки монографии по проблемам гендерной журналистики в регионе.

Библиографический список

1. Лазутина Г.В. *Основы творческой деятельности журналиста*. Москва: Аспект-пресс, 2001.
2. Боннер-Смеюха В.В. *Отечественные женские журналы: историко-типологическое исследование.* Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2001.
3. Акопов А.И. *Отечественные специальные журналы* 1765 – 1917. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1986.
4. *Женщина Дагестана*. 2019; 01 марта, № 3.
5. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Санкт-Петербург: Искусство, 1998.

References

1. Lazutina G.V. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*. Moskva: Aspekt-press, 2001.
2. Bonner-Smeyuha V.V. *Otechestvennye zhenskie zhurnaly: istoriko-tipologicheskoe issledovanie.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 2001.
3. Akopov A.I. *Otechestvennye special'nye zhurnaly* 1765 – 1917. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1986.
4. *Zhenschina Dagestana*. 2019; 01 marta, № 3.
5. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 1998.

Статья поступила в редакцию 10.03.22

УДК 81'362 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-466-469

Manolopoulou P., *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: evi.manolopulu@yandex.ru*

SYNTAGMATIC POTENTIAL OF DOUBLE GOVERNED VERBS IN GREEK UND RUSSIAN. In the article there are investigative results of theme which wasn't the subject of special learning – comparison of Greek and Russian double-governed verbs and translation from Greek to Russian. Common and individual features in the case systems of languages are revealed. Based on the analysis carried out, groups and subgroups of verbs are determined depending on the arrangement of cases in direct and indirect objects and the presence or absence of a preposition. Views of Greek and Russian scientists on this verb group are demonstrated. It turned out that the choice of cases in which objects are used in double-control verb constructions depends on the lexical-semantic group of verbs. The results of the study made it possible to formulate the regularities of the translation of Greek verbs with dual control into Russian, which will make the translation more adequate. This study is also of theoretical importance, as it allows a deeper study of the syntactic potential of Greek and Russian double-control verbs.

Key words: **new Greek language, Russian grammar, double governed verbs, direct and indirect object, case system, translation transformations.**

П. Манолопулу*, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: evi.manolopulu@yandex.ru*

СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДВОЙНОГО УПРАВЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В ГРЕЧЕСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье представлены результаты исследования темы, которая не была предметом изучения специалистов, – сопоставление греческих и русских глаголов с двойным управлением и перевод с греческого на русский. Изложены взгляды греческих и российских учёных на данную группу глаголов. Выявлены общие и индивидуальные черты в падежных системах языков. На основании проведённого анализа определены группы и подгруппы глаголов в зависимости от компоновки падежей в прямом и косвенном дополнениях и наличия или отсутствия предлога. Выяснилось, что выбор падежей, в которых употребляются дополнения в глагольных конструкциях с двойным управлением, зависит от лексико-семантической группы глаголов. Результаты проведенного исследования помогли сформулировать закономерности перевода греческих глаголов с двойным управлением на русский язык, что позволит сделать перевод более адекватным. Данное исследование имеет и теоретическое значение, так как позволяет глубже изучить синтаксический потенциал греческих и русских глаголов с двойным управлением.

Ключевые слова: **новогреческий язык, русская грамматика, глаголы с двойным управлением, прямое и косвенное дополнение, падежная система, переводческие трансформации.**

Компаративистика обоснованно считается одним из приоритетных направлений современной лингвистики. Сравнительный анализ языков позволяет выявить специфику каждого из них, определить общие черты и на этой основе решать как теоретические проблемы, так и вопросы прикладного характера, в частности связанные с переводом.

Для достижения цели – определение синтаксического потенциала греческих и русских глаголов на материале глаголов с двойным управлением и нахождение способов преодоления трудностей перевода – необходимо решить следующие задачи:

1. Сопоставить понимание управления, в частности двойного управления, российскими и греческими лингвистами.

2. Сравнить падежные системы греческого и русского языков.

3. Продемонстрировать перевод греческих глаголов, при которых одно дополнение в винительном падеже, а другое – в форме предложного дополнения на русский язык.

4. Выявить закономерности перевода.

В современном российском языкознании обращение к компаративистскому анализу греческого и русского языков является достаточно редким. Известен ряд работ по фразеологии названных языков: это кандидатские диссертации А.А. Киприяновой [1], И.Я. Икономиди [2], О.А. Хорошиловой [3], статья Э.М. Гукасовой [4]. Компаративистские исследования греческих и русских глаголов с двойным управлением отсутствуют. Однако научная новизна предлагаемой статьи заключается не только в отсутствии работ по данной тематике, но и в попытке глубже изучить синтаксический потенциал глаголов с двойным управлением, чему способствует компаративистский подход. Актуальность проведенного нами анализа определяется следующими обстоятельствами: недостаточной разработанностью теоретических аспектов категории глаголов с двойным управлением; необходимостью поиска алгоритма перевода греческих глаголов с двойным управлением на русский язык. Теоретическое значение исследования заключается в возможности использования методики в компаративистском изучении языков, имеющих близкую морфологическую и синтаксическую структуру. Практическое значение исследования связано с выработкой рекомендаций специалистам по переводу греческих глаголов с двойным управлением на русский язык.

По утверждению М.И. Черемисиной, «в большинстве языков мира управление – важнейшая подчинительная связь, используемая не только широко, но и разнообразно» [5, с. 4]. В «Русской грамматике» глагольное управление понимается как «такая подчинительная связь, при которой зависящее от глагола имя стоит в форме косвенного падежа, и при этом создаются отношения объектные или восполняющие (либо отношения комплексные – объектно-восполняющие или объектно-определительные)» [6, с. 537]. В греческом языке под управлением понимается также подчинительная связь, при которой главное слово требует постановки зависимого слова в определённом падеже. «Как и в русском языке, характер управления зависит от семантики глагола и имени, от их грамматических свойств, от частотного употребления, от характера узуса и т.д. Например, глаголы движения системно сочетаются с именами, включающими директивные предлоги, что придаёт всей группе семантику динамики… Глаголы состояния присоединяют имена с предлогами локализации, каузации, что, со своей стороны, сообщает конструкции характер статики…» [7, с. 70].

И в греческом, и в русском языке выделяются одиночное и двойное управление глагола. Д. Холтон, П. Макридж, И. Филиппаки-Уорбертон в работе «Грамматика греческого языка» характеризуют названные группы следующим образом. Глаголы с одиночным управлением согласуются с прямым дополнением либо в виде номинативной фразы, либо в виде местоимения; прямое дополнение маркируется винительным падежом. Глаголы с двойным управлением согласуются с двумя дополнениями; прямое дополнение стоит в винительном падеже, косвенное может быть в винительном, родительном падежах или выражено с помощью предложной фразы [8, с. 194]. Идентичное определение греческих глаголов с одиночным и двойным управлением даёт А.А. Джарджанос [9, с. 56].

В русском языке также выделяется одиночное и двойное управление глагола. Наиболее полное определение русских глаголов с двойным управлением даётся в «Русской грамматике», написанной коллективом известных отечественных лингвистов: «При двойном управлении лексико-грамматическими свойствами глагола предопределена зависимость от него двух форм имени с объектными значениями или со значениями объектным (у одной из форм) и объектно-исполняющим (у другой формы); объектно-исполняющее значение при этом часто осложняется разными обстоятельственными значениями» [6, с. 30]. В современном русском языке выделяются следующие виды двойного глагольного управления. Беспредложное двойное управление. Управляемыми падежами здесь могут быть: а) винительный и дательный; б) винительный и творительный; в) родительный и творительный; г) дательный и творительный. Беспредложно-предложное двойное управление. В этом виде двойной связи первый управляемый падеж является беспредложным, второй имеет предлог; подобных вариантов около 10. Предложное двойное управление. В данном случае глагол управляет одновременно именем в родительном и в других косвенных падежах, именем в творительном падеже и в другом косвенном падеже [6, с. 31–34].

Необходимой составляющей исследования глаголов с двойным управлением является анализ падежной системы языка. При сравнении греческой и русской систем падежей выясняется, что в отличие от русской, включающей шесть падежей, греческая система состоит из четырёх номинаций. Три падежа – именительный, винительный, родительный – являются общими, при условии, что в соответствии с «Грамматикой новогреческого языка» М. Триандафиллидиса, родительный падеж отвечает на вопросы «чей?», «чья?», «чьё?» [10, с. 70]. В греческом языке отсутствуют дательный, творительный, предложный падежи, а в русском – звательный.

С целью выявления закономерностей перевода нами были отобраны и проанализированы 102 общеупотребительных греческих глагола с двойным управлением. В результате исследования определились три группы глаголов: глаголы с дополнениями в винительном и родительном падежах; глаголы с дополнениями в винительном падеже; глаголы, при которых одно дополнение в винительном падеже, а другое представлено в форме предложного дополнения. Две первые группы проанализированы нами в предыдущей публикации. Третья группа глаголов является предметом рассмотрения в данной статье. При переводе использован такой вид переводческой трансформации, как замена формы слова. Системный подход к изучению глагольного управления явился основным принципом исследования.

Выделенная нами третья группа греческих глаголов с двойным управлением совпадает со второй группой русских глаголов, имеющих беспредложно-предложное двойное управление. Эта группа глаголов и в русском, и в греческом языках является наиболее сложной, так как имеет множество падежных комбинаций. В выбранных нами для анализа глаголах наибольшее количество – 76 – относится к третьей группе. В свою очередь, в названной группе выделено несколько подгрупп по особенностям компоновки падежей в русском варианте. Сочетание «винительный – родительный падежи» присутствует в 18 примерах, «винительный – дательный» – в 14 случаях, «винительный – винительный» – в 14 предложениях, «винительный – творительный» – в 13 случаях, «винительный – предложный» – в 12 примерах, «дательный – творительный» – в 2 предложениях, по одному примеру в подгруппах «дательный – предложный», «дательный – дательный», «родительный – творительный». В рамках статьи подгруппы, содержащие по 18, 14, 13 и 12 единиц, представлены выборочно.

Подгруппа «винительный – родительный падежи»

Περιμένει τον υδραυλικό για την βλάβη (= Он ждёт водопроводчика для устранения неполадки.) Глагол περιμένω в новогреческом используется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «ждать» в русском языке употребляется, соответственно, с винительным и родительным падежами, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (водопроводчика), а в родительном косвенное (для устранения неполадки).

Έχασα την τραπεζική κάρτα από το πορτοφόλι (= Я потеряла банковскую карточку из кошелька.) Глагол χάνω в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «потерять» в русском языке употребляется соответственно с винительной и предложной конструкцией в родительном падеже, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (банковскую карточку), а косвенное дополнение употребляется с родительным с предлогом. (из кошелька).

Подгруппа «винительный – дательный падежи»

Αυτή η παρατήρηση μας οδήγησε στην εκπόνηση του προγράμματος (= Это наблюдение привело нас к составлению программы). Глагол οδηγώ в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «привести» в русском языке употребляется с винительным и дательным падежами, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (нас) а косвенное дополнение употребляется с дательным с предлогом (к составлению).

Καταλαβαίνω την Ιουλία από το περπάτημά της (= Я узнаю Юлию по её походке). Глагол καταλαβαίνω в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «понимать» в русском употребляется соответственно с винительным и дательным с предлогом, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (Юлию), а косвенное дополнение употребляется с дательным падежом с предлогом (по её походке).

Подгруппа «винительный – винительный падежи»

Η πωλήτρια έβαλε τα πράγματα μέσα σε σακούλα (= Продавец положил вещи в пакет). Глагол βάζω в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «положить» в русском языке употребляется соответственно с винительным и винительным падежом с предлогом, показывающим направление, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (вещи), а косвенное дополнение употребляется с винительным с предлогом (в пакет).

Θα ρίξουν όλες τις δυνάμεις τους στην υπεράσπιση της πόλης. (=Они бросят все силы на оборону города.) Глагол ρίχνω в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «бросать» в русском языке употребляется соответственно с винительным и предложной конструкцией в винительном падеже, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (все силы), а косвенное дополнение употребляется с родительным падежом и указывает на направление движения (на оборону города).

Подгруппа «винительный – творительный падежи»

Η ομάδα διάσωσης ανέβηκε το βουνό με ειδικό εξοπλισμό (= Спасательная команда восходила на гору со специальным оборудованием). Глагол ανεβαίνω в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «восходить» в русском языке употребляется соответственно с винительным падежом с предлогом и творительным падежом, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (на гору), а косвенное дополнение употребляется с творительным падежом, выражающим орудие действия (со специальным оборудованием).

Τρώω συνήθως κοτόπουλο με βραστά λαχανικά (= Я ем обычно курицу с варёными овощами). Глагол τρώω в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «есть» русском языке употребляется с винительным и предложной конструкцией в творительном падеже, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (курицу), а косвенное дополнение употребляется с творительным падежом (с варёными овощами).

Подгруппа «винительный – предложный падежи»

Ο δικηγόρος προειδοποίησε τον πελάτη του για τις κυρώσεις (= Адвокат предупредил своего клиента о санкциях.) Глагол προειδοποιώ в новогреческом используется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения. Глагол «предупредить» в русском языке употребляется соответственно с винительным и предложным падежами, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (своего клиента), а в предложном – косвенное (о санкциях).

Επαναλαμβάνετε παρακαλώ την ερώτησή σας στο ακροατήριο! (= Повторите, пожалуйста, в аудитории ваш вопрос!) Глагол επαναλαμβάνω в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения. Глагол «повторить» в русском употребляется соответственно с винительным и предложным падежами, где в винительном падеже стоит прямое дополнение (ваш вопрос), а косвенное дополнение употребляется с предложным (в аудитории).

Подгруппа «дательный – предложный падежи»

Η γραμματέας υπενθύμισε το αφεντικό της για τη συνάντηση (= Секретарь напомнил своему начальнику о собрании.) Глагол υπενθυμίσω в новогреческом используется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно Глагол «напомнить» в русском языке употребляется с дательным и предложным падежами, где в дательном падеже стоит прямое дополнение (своему начальнику) а в предложном косвенное (о собрании).

Подгруппа «дательный – дательный падежи»

Ο Βλαδίμηρος βοηθάει την Μαρίνα στις δουλειές του σπιτιού (= Владимир помогает Марине по дому.) Глагол βοηθάω в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «помогать» в русском языке употребляется с дательным и дательным с предлогом, где прямое дополнение стоит в (Марине) дательном падеже, а косвенное дополнение – в предложном дательном (по дому).

Подгруппа «дательный – творительный падежи»

Ο αρχηγός του κράτους ωφέλησε τις αδύναμες οικογένειες με το επίδομα που έδωσε (= Глава государства помогал слабым семьям пособием, которое он дал). Глагол ωφελώ в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения соответственно. Глагол «помочь» в русском языке употребляется с дательным и предложной конструкцией в творительном падеже, где в дательном падеже стоит прямое дополнение (слабым семьям), а косвенное дополнение употребляется с творительным падежом (пособием).

Подгруппа «родительный – творительный падежи»

Η ομάδα διάσωσης κατέβηκε το βουνό με ειδικό εξοπλισμό (= Спасительная команда спустилась с горы со специальным оборудованием.) Глагол κατεβαίνω в новогреческом употребляется с двумя дополнениями в винительном падеже и предложной конструкцией в качестве прямого и косвенного дополнения. Глагол «спуститься» в русском языке употребляется соответственно с родительным с предлогом и творительным падежом, где в родительном падеже стоит прямое дополнение, указывающее на происхождение (с горы), а косвенное дополнение употребляется с творительным падежом, указывающим на орудие действия (со специальным оборудованием).

Анализ глаголов с двойным управлением является многоаспектным процессом, который включает в себя определение лексико-семантической принадлежности глаголов, учет особенностей падежной системы или иных способов связи в глагольных сочетаниях типа «управление», определение типа дополнения. Компаративистский подход привносит в процесс исследования новые аспекты, которые связаны как с теоретическими вопросами, так и с прикладными, в частности с переводом с одного языка на другой. В результате проведенного исследования греческих и русских глаголов с двойным управлением мы пришли к следующим выводам:

1. из 102 выбранных для анализа общеупотребительных греческих глаголов с двойным управлением самую большую группу – 76 единиц – составляют глаголы, при которых одно дополнение в винительном падеже, а другое в форме предложного дополнения, то есть превалирующее число глагольных сочетаний с двойным управлением имеет достаточно сложную структуру, что ведет к трудностям перевода.

2. По особенностям компоновки падежей в русском варианте сформировано 9 подгрупп (винительный – родительный, винительный – дательный, винительный – винительный, винительный – творительный, винительный – предложный, дательный – творительный, дательный – предложный, дательный – дательный, родительный – творительный), что свидетельствует об использовании всех существующих в русском языке косвенных падежей и разнообразии сочетания их в глагольных конструкциях с двойным управлением.

3. Выбор падежей, в которых употребляются дополнения в глагольных конструкциях с двойным управлением, зависит от лексико-семантической группы глаголов: когда действия глагола с двумя падежными окончаниями переходит на лицо, которое играет роль косвенного дополнения, в греческом языке это выражается косвенным дополнением в винительном падеже с предлогом, а в русском – в дательном; глагол со значением «средство – инструмент» в греческом языке сочетается с косвенным дополнением в винительном падеже с предлогом, а в русском языке с творительным с предлогом или без него; когда значение глагола соотносится с понятием «происхождение, тогда в русском языке употребляется косвенное дополнение в родительном падеже с предлогом, а когда соотносится со значением направления в пространстве, тогда употребляется винительный падеж; если речь идет о глаголах, которые обозначают нахождение в пространстве, то в греческом языке употребляется косвенное дополнение в винительном падеже с предлогом, а в русском языке – косвенное дополнение в предложном падеже.

В качестве перспективы исследования может быть названо составление перечня общеупотребительных греческих глаголов с двойным управлением с указанием падежей дополнений при них и переводом конструкций на русский язык. Подобный перечень явится как материалом для дальнейших теоретических изысканий, так и практическим пособием для переводчиков.

Библиографический список

1. Киприянова А.А. *Функциональные особенности зооморфизмов (на материале фразеологии и паремиологии русского, английского, французского и новогреческого языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Краснодар, 1999.
2. Икономиди И.Я. *Фразеологические единицы с национально-специфичным компонентом значения в русском и новогреческом языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 2005.
3. Хорошилова О.А. *Лексико-семантическая и фразеологическая репрезентация общеоценочных концептов «ХОРОШИЙ/GOOD/KALOΣ»: на материале русского, английского и новогреческого языков.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 2011.
4. Гукасова Э.М. К проблеме перевода фразеологических единиц (на материале новогреческого, английского и русского языков. *Иностранные языки: лингвистический и методический аспекты.* 2010; № 11: 194 – 198.
5. Черемисина М.И. Управление как класс синтаксических связей. *Языки и фольклор коренных народов Сибири*. 2013; № 1 (24): 4 – 29.
6. Русская грамматика. *Синтаксис*. Москва, 1980; Т. 2.
7. Фоменко Л.Н. Управление греческого глагола при помощи конструкции с предлогом. *Казанская наука.* 2020; № 6: 70 – 77.
8. Холтон Д., Макридж П., Филиппаки-Уорбертон И. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Перевод Βασίλης Σπυρόπουλος. Афины: Издательство ΠΑΤΑΚΗ, 2010.
9. Джарджанос А.А. *Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής)*. Афины: Издательство Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων Εν Αθήναις, 1946; Τ. Α΄.
10. Триандафиллидис М. *Νεοελληνική Γραμματική.* Афины: Издательство Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 1983.

References

1. Kipriyanova A.A. *Funkcional'nye osobennosti zoomorfizmov (na materiale frazeologii i paremiologii russkogo, anglijskogo, francuzskogo i novogrecheskogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 1999.
2. Ikonomidi I.Ya. *Frazeologicheskie edinicy s nacional'no-specifichnym komponentom znacheniya v russkom i novogrecheskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2005.
3. Horoshilova O.A. *Leksiko-semanticheskaya i frazeologicheskaya reprezentaciya obscheocenochnyh konceptov «HOROShIJ/GOOD/KALOΣ»: na materiale russkogo, anglijskogo i novogrecheskogo yazykov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2011.
4. Gukasova `E.M. K probleme perevoda frazeologicheskih edinic (na materiale novogrecheskogo, anglijskogo i russkogo yazykov. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty.* 2010; № 11: 194 – 198.
5. Cheremisina M.I. Upravlenie kak klass sintaksicheskih svyazej. *Yazyki i fol'klor korennyh narodov Sibiri*. 2013; № 1 (24): 4 – 29.

6. Russkaya grammatika. *Sintaksis*. Moskva, 1980; T. 2.
7. Fomenko L.N. Upravlenie grecheskogo glagola pri pomoschi konstrukcii s predlogom. *Kazanskaya nauka*. 2020; № 6: 70 – 77.
8. Holton D., Makridzh P., Filippaki-Uorberton I. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Perevod Βασίλης Σπυρόπουλος. Afiny: Izdatel'stvo ΠΑΤΑΚΗ, 2010.
9. Dzhardzhanos A.A. *Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής)*. Afiny: Izdatel'stvo Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων Εν Αθήναις, 1946; T. A΄.
10. Triandafillidis M. *Νεοελληνική Γραμματική*. Afiny: Izdatel'stvo Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 1983.

Статья поступила в редакцию 05.03.22

УДК 81.271.2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-469-471

***Arsakaeva Kh.S.**, senior teacher, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ahapta76@mail.ru*

RULES OF SPEECH ETIQUETTE IN RUSSIAN AND CHECHEN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS. The article studies speech etiquette at lessons of Russian and Chechen languages in elementary school, rules of speech etiquette necessary in the modern world for people, especially for schoolchildren – the younger generation. It is shown how one can achieve success in speech communication from the first words, impress with their behavior, form a positive opinion about themselves by skillful, competent use of various etiquette formulas in speech, which are available in a variety both in their native and in Russian. The main etiquette formulas in two languages are consistently considered, indicating their correspondences and differences. Etiquette rules are considered on the example of such forms of speech etiquette as greetings and goodbyes. The specific examples of etiquette forms of the Russian and Chechen languages that primary school students should know in order to feel confident in any situation are given.

Key words: **Chechen language, Russian language, speech etiquette, human behavior, rules, etiquette formulas, national characteristics, elementary classes.**

***Х.С. Арсакаева**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ahapta76@mail.ru*

ПРАВИЛА РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА НА УРОКАХ РУССКОГО И ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Статья посвящена речевому этикету на уроках русского и чеченского языков в начальных классах, правилам речевого этикета, необходимым в современном мире каждому из нас, в особенности школьникам – подрастающему поколению. Показано, как можно достичь успеха в речевом общении с первых слов, впечатлить своим поведением, сложить о себе положительное мнение умелым, грамотным использованием в речи различных этикетных формул, которые в разнообразии имеются как в их родном, так и в русском языках. Последовательно рассматриваются основные этикетные формулы в двух языках с указанием их соответствий и различий. Этикетные правила рассмотрены на примере таких форм речевого этикета, как приветствия и прощания. Приведены конкретные примеры этикетных форм русского и чеченского языков, которые должны знать учащиеся начальных классов, чтобы чувствовать себя уверенно в любой обстановке.

Ключевые слова: **чеченский язык, русский язык, речевой этикет, поведение человека, правила, этикетные формулы, национальные особенности, начальные классы.**

Речевой этикет – это та система требований к поведению человека в общении в различных обстоятельствах и с разными коммуникантами, знание которой необходимо развивать в человеке с самого начала освоения им языка – как своего родного, так и другого, владение которым объективно необходимо ему для социальной и профессиональной деятельности в том обществе, к которому он принадлежит. Жизнедеятельность человека в первую очередь – его социальная деятельность, связанная с процессом общения, часть которой составляет профессиональная деятельность, а значит, невозможна без языка. Понятно, что все, что связано с языком как средством общения, более чем важно и заслуживает внимания на всем протяжении времени формирования личности [1–7]. Говоря словами Н.И. Формановской, «общаться надо уметь. И учиться этому. И воспитывать в себе, в окружающих, в детях культуру общения» [2, с. 9]. Фундамент умения общаться закладывается, конечно, в семье и на начальной степени общего образования. Работа по формированию знаний о возможностях словесного выражения вежливости и, следовательно, воспитанию речевой культуры особенно важна для детей самого младшего возраста, начиная даже не с начальной школы, а с дошкольного периода, и это подчеркивают все, кто прямо или косвенно касается обозначенной проблемы.

Актуальность темы настоящей статьи, посвященной этой проблеме, следовательно, очевидна, так как, с одной стороны, речеповеденческие правила всегда были и будут важны, актуальны для общества, с другой стороны – со временем происходят те или иные изменения в этих правилах и, соответственно, отражаются в этикетных формулах, а значит, время от времени необходимо возвращаться к этим проблемам.

Цель исследования – дать характеристику речевых правилам на уроках русского и чеченского языков в начальных классах.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач:

– выявить и отобрать важнейшие для начального этапа обучения речевому этикету формулы русского и чеченского языков, которые должны знать учащиеся начальных классов;

– сформировать основу для усвоения норм культурного поведения в обществе.

Научная новизна исследования определяется тем, что в статье впервые проводится попытка специального рассмотрения речевых этикетных формул (приветствия и прощания) двух языков – русского и чеченского, преимущественно русского, так как речь идет, прежде всего, об обучении нормам речевого этикета на уроках русского языка.

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в теорию изучения культуры речи и речевого этикета. Результаты исследования могут быть использованы при разработке проблем и вопросов, связанных с культурой речи, а также в межкультурной коммуникации.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании речевого этикета на уроках чеченского и русского языков в начальных классах, а также при составлении справочников обучающего характера, русско-чеченских разговорников и самоучителей чеченского языка.

Ввиду большого объема перечня результатов, к которым должна привести работа по обучению школьников основам светской (и не только) этики, приведенных в примерной общеобразовательной программе начального общего образования в курсе «Основы светской этики», ограничимся ссылкой на этот источник и отметим следующее: предполагается, что само содержание этого источника говорит о том, что именно в начальной школе закладывается фундамент не только интеллектуального, но и этического уровня развития учащихся, без которого они не смогут стать полноценными, полезными обществу и государству личностями. Поэтому представляется даже несколько странным, что проблема речевого этикета обычно рассматривается в аспекте речевых контактов взрослых собеседников и в значительно меньшей мере интересует исследователей в плане ее исследования на материале начальной ступени общего образования.

Учителю начальных классов важно относиться к детям-учащимся не как к «пластилину», из которого можно лепить что угодно, а как к уже начавшим формироваться личностям, у которых уже есть определенные знания, умения, навыки, даже какой-то опыт, в частности общения. К примеру, они уже в самом начале обучения в школе располагают достаточно большим словарным запасом как родного чеченского языка (в разной степени у разных детей), так и русского, поэтому учитель должен заниматься не столько обогащением их лексики, что, конечно, тоже важно, сколько формированием навыков и умений речевой деятельности, особенно воспитанием культуры речевого общения. Сформированные в этом возрасте речевые умения и навыки дают ребенку «возможность в элементарных формах прогнозировать общение, ориентироваться на социальный статус собеседника (друг, педагог, родители, незнакомый партнер – как сверстник, так и взрослый), управлять речевой ситуацией, играть роль социального партнера, вживаться в коммуникативную ситуацию» [5, с. 38].

Все правила и формулы речевого этикета охватить в работе с учениками младшего возраста, конечно, и не требуется, и невозможно. Но основные формулы приветствия и прощания, обращения к лицам разного возраста и пола, благодарности и извинения, пожелания и т.п., общепринятые в том обществе,

в котором они живут и в котором должны расти, развиваться, вести профессиональную и общественную деятельность, должны усвоить уже в этом возрасте. Их мы и рассмотрим далее.

С общепринятой точки зрения в работе с учащимися начальных и средних классов внимания заслуживают, прежде всего, такие формы речевого этикета, как приветствия и прощания [6, с. 76].

Из этого перечня важных вопросов мы отобрали важнейшие для начального этапа обучения речевому этикету формы и русского языка, и чеченского, которые должны знать учащиеся начальных классов, чтобы чувствовать себя уверенно в любой обстановке. Остановимся на них подробнее.

1. Приветствие (маршаллахаттар). Дети, как правило, уже знают, что на русском языке обычно используется этикетная формула «Здравствуйте!». Также в зависимости от времени суток могут приветствовать словами «Доброе утро!», «Добрый день!», «Добрый вечер!». В чеченском языке соответствия первой формуле нет, приветствовать, желая здравствования, у чеченцев не принято. Есть формула «Марша в(д; й)оґІийла!», что означает «Приходи(те) с миром!», и такая формула в этом возрасте неупотребительна. Что касается самой этой формулы (в общении взрослых, конечно), она имеет варианты в зависимости от того, к кому обращаются, – лицу определенного пола или к одному лицу или нескольким, множеству: «Форма глагола, которая может согласовываться с объектно-субъектными словоформами в классе и числе, употребляется в чеченском языке в зависимости от пола и числа участников коммуникации...». Однако в чеченском языке есть общеупотребительные, используемые представителями всех возрастов и вне зависимости от гендерной принадлежности, этикетные коммуникемы – многословные приветствия, обращения, пожелания доброго дня, вечера, ночи и т.д., которые вполне соотносимы с приведенными выше русскими. Это, например:

Іуьйре дика йойла (хуьлда) хьан, шун! – рус. *Доброе утро!* (букв.: «Да будет утро добрым/благоприятным!»).

Де дика дойла (хуьлда)...! – рус. *Добрый день!* (букв.: «Да будет день добрым/благоприятным!»).

Суьйре дика йойла (хуьлда)…! – рус. *Добрый вечер!* (букв.: «Да будет вечер добрым/благоприятным!»).

Буьйса дика йойла (хуьлда)…! – рус. *Доброй ночи!* (букв.: «Да будет ночь доброй/благоприятной!»).

Буьйсадекъалйоґлийла (хийла) хьан, шун! – рус. *Спокойной ночи!* (букв.: «Да будет ночь благоприятным/благословленной!»).

При кажущемся сходстве русские и чеченские этикемы этого ряда на самом деле разные. Русские являются как бы «констатирующими», тогда как приведенные первые четыре формулы в чеченском – пожелания, пятая – тоже пожелание, но используемое уже не как приветствие, а как прощание. Русские этикемы, повторимся, – приветствия, в которых сама форма стержневого слова не указывает на пожелание, но ситуация и тон употребления соответствуют этому значению. В работе с учащимися необходимо обращать их особое внимание на то, что в соответствии с чеченскими традициями младшие к старшим должны обращаться, используя именно эти формулы, причем речь идет не только о детях их возраста, но и вообще об общении младших со старшими при явной разнице в возрасте. Такие приветствия не связаны с какими-то гендерными предпочтениями, они уместны в обращении как к мужчине, так и к женщине.

Следует также обратить внимание учеников на то, что фамильярные приветствия типа «Привет!» и прощания типа «Пока!», употребляемые ими и более старшими молодыми людьми или вообще людьми одного примерно возраста, находящимися в дружеских отношениях, неприемлемы в обращении к старшим, особенно пожилым, по нормам ни русского, ни чеченского этикета. Фамильярный стиль общения, который принят между близкими, родственниками или хорошими друзьями, вообще неуместен в общении с людьми, с которыми таких дружеских отношений нет. Понятно, что в этот контекст следует вводить и небрежность произношения приветствия («здрасьте»), особенно с похлопыванием по плечу и другими жестами, не одобряемыми даже в общении достаточно хорошо знакомых людей не самого младшего возраста.

Речеповеденческие нормы чеченцев, не только младшего возраста, не ограничиваются произнесением соответствующих формул приветствия. Если у многих народов, в том числе русского, достаточно только этого, этикет чеченцев требует, с одной стороны, сопровождения этих формул вставанием, если коммуникант подошел (подъехал), или хотя бы привставанием и кивком, если он находится далеко и вне зоны слышимости, с другой – не допускает или не считает уместным во многих случаях использование таких жестов, как помахивание рукой. Такое поведение не одобряется и в том случае, если используются русские приветственные формулы и/или коммуникантами являются русские или представители других национальностей – «русскоязычные».

На необходимость работы по обучению правилам этикета еще в младших классах указывает на наблюдаемое в последнее время явление, связанное не столько с влиянием русского языка и русской культуры, сколько с элементарным незнанием детьми семантики, содержания формул приветствия, их приуроченности к определенным отрезкам дня. Нередко можно слышать в вечернее и даже ночное время не только от детей, но даже подростков и юношей, и девушек приветствие «Де дикахийла!» («Добрый да будет день!») или в позднее время «Суьйре дикахийла!» («Добрым да будет вечер!») или даже «Де дика хийла!». При этом нельзя не отметить, что в редких для современной моноязычной Чеченской Республики случаях общения с русскими или «русскоязычными» подобные казусы не наблюдаются, «Доброе утро!», «Добрый день!» и т.д. употребляются в соответствии с тем временем суток, когда происходит акт общения. Дети и молодые люди над значением этих приветствий-пожеланий не задумываются, считая, видимо, что это клишированное приветствие, годное для любого времени суток и для любых ситуаций. Такая неразборчивость в выборе формул приветствия стала возможной в первую очередь потому, что в семьях этому не придают особого значения, не учат детей правилам этикета, но свою долю вины должна признать, видимо, и школа, в которой соответствующая работа не ведется или ведется слишком слабо. Основным этикетным формулам (и чеченским, и русским) следует обучать детей уже в первом классе (и даже в дошкольном учреждении – детском саду), чтобы дети усвоили, в какое время и в обращении к кому та или иная формула уместна и не желали доброго дня после наступления ночи.

2. Прощание (чеч. Іодика яр) – это акт расставания коммуникантов на какое-то время – от кратковременного до очень длительного или даже навсегда, при котором происходит обмен соответствующими этикетными формулами, которые также различаются в этических традициях русского и чеченского народов. В русском языке в части формул степень их модуляции, как и в предыдущем случае, минимальная: формула содержит лишь указание на неопределенное время, событие, до которого будет продолжаться расставание, разлука: *До свидания! Прощай!* Модуляция части формул как выражение пожелания коммуниканту также характерна для русской речевой культуры: *Всего доброго! Всего хорошего! Счастливого пути! Доброго пути!* В разговорной речи употребительны и уместны в общении хорошо знакомых коммуникантов с дружескими отношениями, как правило, одного возраста, непринужденные формулы *Пока! До встречи! Всего самого!* С учетом этого этикетные формулы, в том числе формулы прощания, исследователи делят на корректные и непринужденные, сленговые (просторечные, фамильярные). Эти вторые получили широкое распространение в русской речевой культуре в соответствующей социальной сфере. К корректным формулам прощания следует отнести «До свидания!», «До скорой встречи», «Приятного вечера!», «Доброй ночи!», «Прощайте», «Позвольте откланяться», «Позвольте попрощаться», «До вечера!», «До завтра!». Они могут быть использованы коммуникантами в любой ситуации. Непринужденные, сленговые формы, характеризующиеся фамильярностью и употребляемые далеко не всегда и в общении не со всяким коммуникантом, это «Пока!», «Бай!», «Салют!», «Бывай!», «Всего!», «Будь здоров!», «Счастливо!». Есть и формула, используемая и как приветствие, и как прощание, – «Привет!». Такие формулы не используются при общении с малознакомыми людьми. При этом полагаем, что следовало бы выделять и «среднюю», промежуточную между этими двумя типами прощаний разновидность, которая носит разговорный характер, но вряд ли может характеризоваться как фамильярная, сленговая, к ней можно применить только понятие «непринужденность». Подытоживая, можно отметить, что в русском языке и формулы прощания, и этикетные формулы в целом подразделяются на стилистически нейтральные и стилистически окрашенные. Разница между ними должна быть осознана учащимися уже в раннем возрасте, чтобы не применять, например, формулы второго типа при общении со взрослыми, тем более с учителем, завучем или директором школы.

В чеченской речевой культуре прощание содержит в себе, как правило, пожелание или желание: *Марша Іойлахьо//шу! Іодикайойлахьан//шун! Некъ дика хуьлдахьан (шун)!* В последнее время все более широкое распространение получает формула *Де беркатедоґлийла!* «Пусть день грядет приносящим достаток!», которая наиболее употребительна в среде людей, занятых в торговле, мелком бизнесе. Если прощание коммуникантов происходит после окончания дня, с наступлением сумерек и ночью, чаще всего желают спокойной ночи формулой *Буьйсадикахийла!* – «Пусть ночь будет хорошей!».

Таким образом, проведенный анализ привел к следующим выводам: изучение этикетных формул в разноструктурных языках является необходимым условием для развития культуры коммуникативного и межличностного общения со сверстниками и взрослыми людьми. Во время коллективного труда со сверстниками ребёнок учится трудиться и достигать поставленной цели, а при общении с взрослыми постигает правила поведения, такт, учится сдержанности. Только тогда, когда ребёнок будет подчинять свои желания и поступки требованиям других, у него начнёт развиваться основа для усвоения норм культурного поведения в обществе. В этих нормах важнейшее место занимают речевые формы этикета, рассмотренные в этой статье.

Библиографический список

1. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Формановская Н.И. *Речевой этикет и культура общения*. Москва: Высшая школа, 1989.
3. Бондаренко А.А. Речевой этикет в современной школе. *Начальная школа*. 2013; № 1: 21 – 28.

4. Фомина Н.В. Речевой этикет и работа над ним в начальных классах. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2007; Т. 14, № 37: 346 – 349.
5. Пестова А.Н. Психолого-педагогические особенности первоклассников. *Начальная школа*. 2016; № 4: 37 – 39.
6. Щербашина И.А. Формирование речевого этикета как основа развития коммуникативной компетенции младших школьников. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2017; № 4: 73 – 78.
7. Балакай А.Г. *Словарь русского речевого этикета*. Москва, 2001.

References

1. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
2. Formanovskaya N.I. *Rechevoj `etiket i kul'tura obscheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
3. Bondarenko A.A. Rechevoj `etiket v sovremennoj shkole. *Nachal'naya shkola*. 2013; № 1: 21 – 28.
4. Fomina N.V. Rechevoj `etiket i rabota nad nim v nachal'nyh klassah. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2007; T. 14, № 37: 346 – 349.
5. Pestova A.N. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti pervoklassnikov. *Nachal'naya shkola*. 2016; № 4: 37 – 39.
6. Scherbashina I.A. Formirovanie rechevogo `etiketa kak osnova razvitiya kommunikativnoj kompetencii mladshih shkol'nikov. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2017; № 4: 73 – 78.
7. Balakaj A.G. *Slovar' russkogo rechevogo `etiketa*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 81.271.2 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-471-473

***Arsakaeva Kh.S.**, senior teacher, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ahapta76@mail.ru*

ETIQUETTE FORMULAE AND THEIR ROLE IN THE LESSONS RUSSIAN AND CHECHEN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOL. The article analyzes the teaching of speech etiquette in the lessons of Russian and Chechen languages in elementary grades. The most commonly used etiquette formulae in Russian speech culture and in Chechen speech culture are noted. It is revealed that a necessary condition for the development of a culture of communication, interpersonal communication with peers and adults, the character traits of a person who is ready to enter society formed at this age: social behavior skills, mutual assistance, camaraderie, tact and restraint, the ability to respect the opinion of another, the awareness that everyone with whom you communicate, have their own habits, principles, interests. During collective work with peers, a child learns to work and achieve a goal, and when communicating with adults, he learns the rules of behavior, tact, restraint.

Key words: **Russian language, Chechen language, speech behavior, etiquette formulas, national peculiarities, etiquette, speech norms, elementary classes.**

***Х.С. Арсакаева**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ahapta76@mail.ru*

ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ И ИХ РОЛЬ НА УРОКАХ РУССКОГО И ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье проводится анализ обучения речевому этикету на уроках русского и чеченского языков в начальных классах. Отмечаются наиболее употребительные в русской и в чеченской речевых культурах этикетные формулы. Отмечается, что необходимым условием для развития культуры коммуникативного и межличностного общения со сверстниками и взрослыми людьми, формирования в этом возрасте черт характера человека, готового к вхождению в социум: навыки общественного поведения, взаимопомощь, товарищество, такт и сдержанность, умение уважать мнение другого, является осознание того, что у каждого, с кем ты общаешься, есть свои привычки, принципы, интересы. Во время коллективного труда со сверстниками ребёнок учится трудиться и достигать поставленной цели, а при общении с взрослыми – осваивает правила поведения, учится такту, сдержанности.

Ключевые слова: **русский язык, чеченский язык**, **речевое поведение, этикетные формулы, национальные особенности, этикема, речевые нормы, начальные классы.**

Этикетные формулы, такие как благодарность, просьба, поздравление и пожелание, их роль на уроках русского и чеченского языков в начальных классах играет немаловажную роль в речевом поведении всех коммуникантов, в том числе и младших школьников. Безусловно, формирование коммуникативной культуры начинается еще в дошкольном возрасте, но важным, если не важнейшим, этапом в этом процессе являются первые несколько лет обучения в школе. На этом этапе дети приобретают опыт [1–5].

Актуальность данного исследования обусловлена важностью изучения этикетных формул в начальной школе на уроках русского и чеченского языков, а также тем, что культура общения в современном мире, которая начинается с понятий благодарности, просьбы, поздравления, пожелания и извинения, является в межличностных отношениях одной из наиболее значимых.

Цель исследования заключается в характеристике таких речевых правил, как благодарность, просьба, пожелание и поздравление, которые закладываются в начальной школе на уроках русского и чеченского языков.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач:

– выяснить и закрепить способы выражения благодарности и поздравления; рассмотреть такие этикетные формы как просьба, пожелание и извинение.

Научная новизна исследования заключается в том, что в данной работе впервые проводится анализ функционирования таких этикетных формул, как благодарность, просьба, поздравление, пожелание, извинение, подчеркивается их роль и значимость на уроках русского и чеченского языков в начальных классах.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что данные речевые формулы играют немаловажную роль в речевом поведении всех коммуникантов, в том числе и младших школьников. Результаты исследования могут быть использованы при разработке дисциплин, связанных с культурой речи и этикетом, а также в межкультурной коммуникации.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании речевого этикета на уроках чеченского и русского языка в начальных классах, а также при составлении справочников обучающего характера, русско-чеченских разговорников и самоучителей чеченского языка.

Благодарность (чеч. *баркаллаалар / кхайкхор*) – это чувство признательности за сделанное добро, например, за оказанное внимание или услугу, а также различные способы выражения этого чувства, в том числе и официальные меры поощрения. Стремление быть благодарным – одно из важнейших качеств человека, которое необходимо воспитывать в нем с самых ранних лет. О благодарственных этикемах русского языка в сопоставлении с чеченским автор статьи уже высказывалась в научной печати [1], поэтому ограничимся их рассмотрением на некоторых примерах, характеризующих эту часть этикета в русской и чеченской речевых культурах.

В русской речевой культуре наиболее употребительными являются, как мы отметили выше, слова «Спасибо!» и «Благодарю!», при этом считается правилом хорошего тона не ограничиваться этим и сопровождать их указанием на то, кого благодарят, или за что, или выражением меры благодарности: «Спасибо Вам!», «Большое спасибо!», «Огромное (Вам) спасибо!». Это именно выражение благодарности, без явно выраженных дополнительных оттенков. Этикема «спасибо» – самая распространенная, основная в русской лингвокультуре, причем интересно, что появилась она сравнительно недавно и в своем первоначально значении имела иной смысл: это слово, возникшее в результате слияния двух слов (*съпаси богъ*), первоначально содержало в себе, кроме развившегося значения благодарности, еще и благопожелание, впоследствии постепенно стершееся и мало кем осознаваемое в наше время. В арсенале русской речевой культуры есть, конечно, и многие другие этикемы, но, возможно, права Т.Г. Рабенко, считающая вслед за авторами коллективной монографии «Хорошая речь» [2], что «*спасибо* – вообще самая частотная формула благодарности, не зависящая от типа речевой культуры. Любые иные формулы благодарности воспринимаются уже как отклонения от привычной нормы» [3, с. 83].

Такие формулы рассматривать в начальных классах, конечно, рано, но в средних и старших классах обращать на них внимание и на уместность формул типа «Благодарю Вас!», «Премного благодарен!» и нек. др. в определенных ситуациях и в общении с определенными коммуникантами нужно, чтобы, попав в соответствующую среду, молодые люди не терялись и находили нужные слова.

Проблема гипер/супервежливых формул не актуальна для общения на чеченском языке, в котором таких ярко выделяющихся формул, собственно, нет. Но следует иметь в виду, что есть такие формулы, использование которых связано с возрастом коммуникантов – обоих или одного из них. Так, например, благодарность-пожелание «Дуккавехийла!» употребляется в обращении к младшему старшим при значительной разнице в возрасте, эта формула не встречается в выражении благодарности младших как в отношении старшего по возрасту, так и в общении детей и молодых людей одного возраста. Общеупотребительная этикема благодарности, не зависящая от возраста, социального положения людей, – это «Дела реза хийла (хьуна)!» – «Да будет доволен тобой Бог! (Аллах)!». Наряду с ним употребляется «Баркалла!», восходящее к арабск. «барк аллах!» – «благословение Аллаха» [4, с. 117]. Остальные формулы благодарности, содержащие, как правило, и благопожелания, характерные для чеченского речевого этикета, – *Дала дог хьастийлахьан! Дала аьтто бойла хьан1 Дала меле дуьллийлахьаниза! Дала диканца бекхам бойлахьуна!* и др. – характерны для старшего возраста и встречаются чаще в речи женщин, хотя строгих гендерных различий в их использовании нет.

Просьба (чеч. *диехар*). В контексте рассмотрения форм благодарности уместно обращение и к формам просьбы. Умение использовать эти формы так, чтобы на просьбу трудно было ответить отказом или безразличным отношением, многое значит в межличностном общении, причем и самих форм в языке достаточно много, и они различаются, кроме словесного оформления, также и стилистическим оформлением. В основном это формы, употребляемые в общении взрослых, в детской речи, к которой, безусловно, относится речевое общение учащихся начальных классов, преобладает или даже используется исключительно нейтральная форма. В русском речевом общении эту форму трудно представить без «волшебного слова» *пожалуйста*. В общении на чеченском языке, в котором также можно выделить три стилистических пласта форм просьбы, речевое поведение детей также характеризуется нейтральным стилем, но фактически создающего его в русском языке «волшебного слова» в чеченском нет, его отсутствие, однако, нисколько не мешает выразить просьбу с таким же содержанием и тональностью, так как в чеченском языке есть соответствующая форма «просительного наклонения», создаваемая аффиксом *-хьа* (*алахьа* – «скажи, пожалуйста», *дитахьа* – «оставь, пожалуйста» и т.п.) или даже «настоятельно-просительного» с аффиксом *-хьа-ра* (*алахьараахь* – «сказал бы ты», «*виеъниехьарахьо* – «пришел бы ты»). При сиюминутной реакции на просьбу (реакции положительной, удовлетворении просьбы) после нее следует, конечно, благодарность, формы выражения которой и тональность зависят и от важности оказанной, скажем так, услуги, и от степени близости отношений между коммуникантами (см. выше). При этом в обоих языках возможности словесного оформления и придания тональности просьбе разнообразны.

Поздравление (чеч. *декъалвар*). В жизни младшеклассников не так много праздников, знаменательных дат, с которыми они могли бы поздравлять друг друга, тем не менее они поздравляют друг друга с некоторыми событиями: днем рождения, Новым годом и т.д. В обучении учащихся начальных классов чеченских школ внимания требуют этикетные формы как русского, так и чеченского языков. Особенно это касается поздравлений, произносимых не только в классе в полуофициальной обстановке, но и вне класса, обычно в доме у «виновника» события. Из принятых в русском речевом этикете наиболее употребительной является, как известно, форма «Поздравляю…!». Эта же форма является обычной и в поздравлениях учеников друг друга и даже в обращении к старшим, в том числе своему учителю. К ней обычно добавляется обозначение события, с которым поздравляют: «Поздравляю с днем рождения!», «Поздравляю с праздником 8 Марта!», «Поздравляю с Новым годом!», «Поздравляю с Днем учителя!» (поздравление учителю), «Поздравляю с первым местом!» (на спортивных соревнованиях, в конкурсе чтецов, в олимпиаде и т.п. Младшие школьники знают, что поздравление будет полноценным и вызовет соответствующее чувство благодарности в том случае, если сразу после него последуют пожелания (счастья, здоровья, успехов в учебе, труде и жизни, благосостояния), причем пожелания могут адресоваться не только конкретному человеку. Например, после обращения по имени: «Поздравляю тебя с днем рождения! Желаю долгих лет жизни, счастья и здоровья тебе и твоим родным, удачи, успехов в учебе!». Подобные пожелания уместны и в обращении к взрослым, в том числе к своим учителям, но учащиеся должны усвоить, что предшествующая форма поздравления не может быть такой же, как в обращении к сверстникам. Начинать следует не прямо с имени-отчества (что нельзя просто по имени, ученики, безусловно, знают), а со слов «Дорогой…» или «Уважаемый….» (в обращении к своему классному учителю предпочтительнее «Дорогой…!»). Здесь, кстати, возможно использование и «взрослых» форм типа «Разрешите Вас поздравить!», «Рад(ы) случаю поздравить Вас!», «Прими(-те) мои/наши (искренние) поздравления!». При этом обязательно употребление «вежливой формы обращения, обращение на «ты» исключено.

В чеченской школе поздравления могут произноситься и на русском языке, и на чеченском. Чаще всего это происходит в школе и в дошкольном учреждении на русском языке с употреблением тех форм, которые мы рассмотрели выше. Дети должны узнать от учителя, какие формы поздравлений их родного языка уместны в их взаимном общении, а какие – в акте поздравления взрослых – учителей, родителей в первую очередь. В соответствующих случаях употребительны поздравления с доминантой-формой «декъалво/декъалйо/декъалдо» с уточнением события, достижения, по поводу которого делается поздравление: «Декъалвохьо Керлачушарца!» («Поздравляю тебя с Новым годом!»), «Декъалвохьо винчу денца!» («Поздравляю тебя с днем рождения!»), «Декъалвохьо хьалхарчу меттигца!» («Поздравляю тебя с первым местом!») и т.п. Поздравляя взрослого на чеченском языке, необходимо так же, как и в общении на русском языке, обращаться к нему, если это учитель, по имени и отчеству.

Одной формулой поздравления, одной только этой фразой сам акт поздравления, конечно, не ограничивается. После него следует пожелание, являющееся нередко плодом творчества поздравляющего, хотя есть и клишированные формы, такие как *Дала могуш-маьрша дукха ваха войлахьо, массо а хIуманна тIехь аьтто бойла*! «Пусть Бог (Аллах) даст тебе много лет здоровой спокойной жизни, удач во всех делах!», Дала кхин а кхиамашбахахьуьнар а, могашалла а лойлахьуна! «Пусть Бог (Аллах) даст тебе энергии (умения, способностей) для еще больших достижений!» и т.д.

Пожелание – это высказанное, обязательно словесно выраженное желание чего-нибудь (преимущественно доброго, приятного), например, такого типа: *Желаю Вам счастья, удачи, крепкого здоровья, долгих лет жизни! Будьте счастливы!* Как уже отмечено выше, пожелание и в русском, и в чеченском языках обычно сопровождает (следует после) поздравление, иногда содержится даже в прощании (*Всего доброго! Счастливого пути! Всех благ!*), но оно может быть высказано и необязательно в связи с какими-то знаменательными, тождественными датами, достижениями, событием, иным действием или процессом. В русской речевой культуре пожелание может быть выражено и в форме близкого к назиданию совета избегать что-либо. Это обычно форма побудительного наклонения с отрицанием или без него: *Не болей! Не робей ! Не сдавайся! Не поддавайся унынию!*

Необходимость высказать пожелание может возникать в различных жизненных ситуациях, но чаще всего, конечно, это связано с важным, торжественным, значимым событием. Религиозно окрашенные пожелания в русском речевом этике встречаются (*Дай Бог тебе счастья! Дай Бог здоровья!* и др.), но они не так частотны и разнообразны, как в речи чеченцев, пожелания которых, как правило, употребляются с упоминанием Бога (АллахI; Дела), милости, благ и участия, чего желают собеседнику. Пожелание обычно содержится у чеченцев в разнообразных других этикемах – в благодарности (*Дела реза хийла!* – «Да будет (тобой; вами) доволен Бог (Аллах)!»; *Дала диканца бекхам бойла!* – «Да отплатит (тебе) Бог добром!»; в прощании, поздравлении и т.д. В повседневном речевом общении детей-младшеклассников такие формулы или не встречаются, или встречаются крайне редко, однако есть форма (*Дела реза хийла!*), которая частотна и в их речи как общая форма благодарности-пожелания.

Извинение (*бехкцабиллардехар*) и просьба о прощении (*къинтIера вакхар*) – это 1) речевое действие, направленное на то, чтобы добиться снисходительного отношения к вине, прощения за незначительное неудобство, причиненное другому лицу (лицам) за собственную неловкость, ставшую причиной дискомфорта для другого (других). В обращении к другому с просьбой об извинении, выраженной формой повелительного наклонения глагола извинить (извини/те/» с соответствующей просительной интонацией, сам повод для извинения, как правило, не называется, так как в конкретной речевой ситуации он очевиден.

В чеченском речевом этикете извинение и просьба о прощении также разграничены. В качестве стандартной, нейтральной формы извинения употребляется *Бехкмабилла(лахь)* – букв.: «Вину не возлагай», равнозначно рус. «Извини/те/». Когда просят о прощении, используют оборот *КъинтIиэра вала (яла; довла) суна!*, употребляемый в тех случаях, в которых уместно рус. «Прости/те». Интересна интерпретация такой формы А.Д. Вагаповым, который пишет следующее: «Лексикализация весьма странного для современного понимания словосочетания *къина* (дат. п. от *къа* «грех» тIиера (с, с поверхности) *вăласойти* с (чьего-либо) греха». Видимо, грех понимался как находящийся под ногами обиженного (истца) или под обиженным, ср. типологически чеч. *си тIиеравăла* «не стой над душой», букв.: «не стой на душе»[4, с. 391]. Других каких-либо устойчивых формул выражения просьбы об извинении или прощении в чеченском речевом этикете не находим, этих двух – с распространением указанием на адресат обращения, уточняемый по гендерному признаку, по тому, к одному лицу или к множеству лиц обращаются, уточнения адресанта (адресантов) – вполне достаточно для решения соответствующих этических проблем.

Таким образом, проведенное исследование этикетных формул чеченского и русского языков в начальной школе привело к следующим выводам.

Жизненные ситуации, которые возникают в процессе общения детей старшего дошкольного и школьного возраста, создают ту атмосферу, в которой ребёнок развивается и приобретает навыки культурного речевого общения.

Библиографический список

1. Арсакаева Х.С. Формулы благодарности в русском и чеченском языках. *Успехи гуманитарных наук*. 2019; № 10: 140 – 145.
2. Сиротинина О.Б., Кузнецова Н.И., Дрекович Е.В. и др. *Хорошая речь*. Саратов, 2001.
3. Рабенко Т.Г. Благодарность в жанровом пространстве русской культуры. *Вестник Воронежского ГУ*. Серия: Филология. Журналистика. 2014; № 1: 81 – 83.
4. Вагапов А. *Этимологический словарь чеченского языка*. Тбилиси, 2011.
5. Сухотерина Т.П. Гипержанр естественной письменной речи. «Поздравление» как явление фатической коммуникации. *Мир науки, культуры, образования»*. 2015; № 2 (51): 395 – 398.

References

1. Arsakaeva H.S. Formuly blagodarnosti v russkom i chechenskom yazykah. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2019; № 10: 140 – 145.
2. Sirotinina O.B., Kuznecova N.I., Drekovich E.V. i dr. *Horoshaya rech'*. Saratov, 2001.
3. Rabenko T.G. Blagodarnost' v zhanrovom prostranstve russkoj kul'tury. *Vestnik Voronezhskogo GU*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2014; № 1: 81 – 83.
4. Vagapov A. *`Etimologicheskij slovar' chechenskogo yazyka*. Tbilisi, 2011.
5. Suhoterina T.P. Giperzhanr estestvennoj pis'mennoj rechi. «Pozdravlenie» kak yavlenie faticheskoj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya»*. 2015; № 2 (51): 395 – 398.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-473-475

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*

Zalevskaya T.E.*, senior teacher, Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Dagestan State Universityv (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

THE MAIN LINGUISTIC DIRECTIONS OF THE STUDY OF METAPHOR IN ENGLISH. The article analyzes the main linguistic directions of the study of metaphor in the English language. It is noted that the review of opinions and judgments about metaphor is given in the scientific works of various researchers. Linguists select facts of metaphorical transference and create various semantic classifications of metaphors on this basis. But the whole versatility of the phenomenon of metaphor cannot be reflected. Metaphor is the most widespread trope of the system, since no restrictions are imposed on its basis of content, except for the obligatory logical inconsistency of the concepts compared in it. Various directions in the study of metaphorical phenomena in the English language have made a certain contribution to the study of this phenomenon. In addition, the traditional direction was engaged in the selection, differentiation and cataloging of various concepts used in the process of metaphorical transfer. The semantic direction studied metaphor as a universal mechanism, a universal semantic structure, that is, it investigated the forms of the content of this phenomenon. The structural direction worked in relation to fixing various constructions with metaphors, i.e. only the form of metaphor expression was studied. The semantic-structural direction analyzed the metaphor in two aspects at once: semantic and structural. In addition, the structural possibilities of metaphor are described and attention is focused on the universality of the semantic mechanism of metaphor.

Key words: **metaphor, linguistic analysis, metaphorical phenomena, tropes, syntactic structure, semantic-structural, semantic, linguistic meaning.**

Д.М. Алибекова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

Т.Е. Залевская*, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ МЕТАФОРЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье проводится анализ основных лингвистических направлений изучения метафоры в английском языке. Отмечается, что обзор мнений и суждений о метафоре приводится в научных трудах разных исследователей. Лингвисты отбирают факты метафорического переноса и создают на этой основе различные семантические классификации метафор. Но всю многогранность явления метафоры невозможно отразить. Метафора является наиболее широко распространенным тропом системы, так как на ее основу содержания не накладываются ограничения, кроме обязательной логической несоотносимости сравниваемых в ней понятий. Различные направления в изучении метафорических явлений в английском языке внесли определенный вклад в исследование данного явления. Кроме того, традиционное направление занималось отбором, разграничением и каталогизацией различных понятий, применяемых в процессе метафорического переноса. Семантическое направление изучало метафору как универсальный механизм универсальной семантической структуры, т.е. исследовало формы содержания данного явления. Структурное направление работало в отношении фиксации различных конструкций с метафорами, т.е. изучалась только форма выражения метафоры. Семантико-структурное направление анализировало метафору сразу в двух аспектах: семантическом и структурном. Помимо этого, ведется описание структурных возможностей метафоры и акцентируется внимание на универсальности семантического механизма метафоры.

Ключевые слова: **метафора, лингвистический анализ, метафорические явления, тропы, синтаксическая структура, семантико-структурный, семантический, языковое значение.**

Метафоризация является неиссякаемым источником для лингвистического анализа. Существуют множество различных суждений, мнений, в которых рассматривается метафора [1–7].

Учёные А. Ричардсон и М. Блэк разработали Концепцию метафоры как пересечение двух концептуальных систем. Данная концепция была разработана в контексте применения метафорических свойств к основному субъекту и ассоциативных импликаций к вспомогательным субъектам метафоры [3, с. 297].

Лингвистическое объяснение данного явления исследователи видят в следующих направлениях: семантическом, традиционном, структурном и семантико-структурном. Отметим, что такое разделение является неполным, поскольку оно не предполагает невозможность существования исследований, в которых все эти направления могут пересекаться.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что явления метафоры привлекают интерес исследователей все больше и больше, в том числе и в лингвистических исследованиях по английскому языку.

Цель исследования – определить основные лингвистические направления изучения метафоры в английском языке.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– провести краткий обзор лингвистических работ исследования основных направлений изучения метафоры в указанном языке;
– определить место метафоры в общей системе тропов;
– описать явление метафоры в лингвистике.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней дается обзор трудов, описывающих явление метафоры в общем языкознании, а также имеющихся работ конкретно в английском языке.

Теоретическая значимость работы обусловлена определением специфики взаимоотношений семантических, а также синтаксических структур при применении метафоры в английском языке.

Практическая ценность заключается в том, что данные материалы могут быть применены в преподавании английского языка, сопоставительной грамматике, а также в составлении словарей метафор и справочников по английскому языку.

Тщательный обзор мнений и суждений о метафоре приводится в научных трудах таких исследователей английского языка, как B. Leondar (1968), R. Kaiser (1968), B. Adams (1965), I.A. Richards (1965), а также ряда российских ученых Е.Г. Черкасовой, М.П. Кипятковой и др.

Традиционное направление характеризуется тем, что исследователи пытаются установить и описать комплекс тех элементов, на основании которых происходит перенос значения.

К примеру, М.П. Кипяткова в своем исследовании выделяет такие виды переноса, как перенос по сходству, подобию определяемых предметов, перенос по сходству выполняемой этим предметом функций, абсолютный метафорический перенос [2, с. 4].

Исследователи скрупулезно отбирают факты метафорического переноса и создают на этой основе различные семантические классификации метафор. Но всю многогранность явления метафоры невозможно отразить.

Безусловно, плодотворность таких семантических классификаций бесспорна и с теоретической, и с практической сторон. Ведь они фиксируют наиболее широко распространенные случаи метафорических переносов, способствуя последующему исследованию метафор.

Однако для лингвистической трактовки явлений метафоры важно нахождение независимой (инвариантной) семантической структуры данного явления. Опираясь на них, можно описать и объяснить целый ряд случаев использования метафоры и ее семантической структуры.

Семантический аспект ставит во главу угла универсальный семантический механизм метафоры – принцип трехкомпонентной структуры данного явления. Она складывается из таких компонентов, как «начальная – мысль – позаимствованная мысль – основание метафоры – на основании чего сравниваются начальная мысль – на основании чего сравниваются начальная и позаимствованная мысли».

И.А. Ричардс, исследовавший метафору в английском языке, отмечает, что в выражении из «Отелло» У. Шекспира: Steep me in poverty to the very lips. «Зарыть меня по губы в нищету», распределение происходит следующим образом: poverty – начальная мысль – sea or vat in wich Othello is steeped – позаимствованная мысль. Основание для сравнения отсутствует, как утверждает автор [7, с. 104].

В последние десятилетия получил развитие структурный подход к описанию метафоры. Структурный аспект исследования метафоры оказался в состоянии дать полное лингвистическое описание явления метафоры.

Возможности использования метафоры являются неограниченными, т.к. содержание метафоры является достаточно удобной формой реализации в процессе соотнесения понятий, в принципе, логически несоотносимых [1, с. 551].

Считается, что семантико-структурный аспект наиболее выпукло описывает явление метафоры, признавая ее универсальный характер. Считается, что метафорическая группа складывается из собственно метафоры, т.е. ядра и раскрывающего эту метафору контекста.

По мнению учёного Ю.Л. Лясоты [4], «контекстуальное оформление метафорических слов имеет достаточно четкую структуру, позволяющую говорить о типичных формулах» [4, с. 23].

В английском языке отмечаются такие метафорические группы, в которых ядрами выступают:

– метафора-существительное, где метафора является предикативным членом: She is peacock in everything;
– метафора является приложением: You, the dog, have left…;
– прямым обращением: Now, young gallows!
– метафора-существительное реализуется существительным в функции определения: You see he is a sprig of Nobillity;
– метафора-существительное реализуется глаголом: Mother called him an ass;
– метафора-прилагательное: iron character;
– метафора-глагол: go to website и т.д.

Как известно, основой данного аспекта является максимальная формализация контекста метафоры. Однако в этом направлении не учтены следующие моменты: не уточнено, какая из частей речи может выступать в роли метафоры, какая – в роли уточняющего элемента, а также не определено, может ли в роли метафоры выступать более крупная единица, нежели слово.

На наш взгляд, любой лингвистический анализ зависит от адекватности имеющихся грамматико-синтаксических описаний. Ведь известно, что учет признаков субстанции и формы содержания расширяет круг синтаксических структур, которые содержатся в метафоре, но также позволяет провести распределение на простые и сложные метафоры. Рациональное ограничение количества объединяемых в сложную метафору простых метафор определяется глубиной фразы. Сложные метафоры употребляются обычно в предложениях небольшой глубины. И количество таких метафор насчитывается от двух до четырех.

И простая, и сложная метафора выражены ограниченным количеством стандартных структур, но эта ограниченность количества в сложной метафоре зависит от того, сколько метафор объединено в сложной метафоре.

Как выяснилось, явления распространенной метафоры и образного сравнения можно регламентировать, так как в них действуют одни и те же принципы распространения.

Такое распределение проводится в психологическом и лингвистическом плане. Здесь сущность содержания представлена логической системой понятий, а форма содержания – психологическими явлениями соотнесения таких логических положений, как сравнение, противопоставление и замена.

Все указанные положения рассмотрены с точки зрения охваченности выделенных направлений метафоры, так как необходимость семантико-структурного описания метафоры определяется с учетом ее особенностей. Так, семантическая интерпретация данного явления была бы неполной без определения места метафоры в общей системе тропов. Это дает возможность разграничить различающиеся явления метафоры, а общие явления объединить в определенные отношения по своей последовательности.

Особенности разграничения аспектов выражения и содержания метафоры позволяют выделить ее главные признаки в общей системе тропов. Они делятся на основные, которые могут быть семантической основой тропов, а также дополнительные, используемые тропами в зависимости от их функционирования в языке.

Для этих целей используются разные стилистические приемы и методы.

Отмечено, что семантическое описание метафоры позволяет определить их семантико-структурные варианты. Они были учтены в упорядоченной классификации тропов. Такое описание позволило использовать ограниченное количество терминов. Также выявилось, что отдельные явления тропов находятся в противоположной позиции по отношении друг к другу. Семантическое описание стилистических средств связано с функцией интенсификации и авторской оценки тех или иных явлений.

Под системой понимается комплекс взаимообусловленных элементов, которые могут образовывать сложное единство. Под структурой понимается состав и внутренняя организация единого целого, которая рассматривается со стороны его целостности. И система, и структура характеризуются разными понятиями.

Описание отношений в системе тропов позволяет определить место метафоры и точнее охарактеризовать ее суть. Следовательно, метафора занимает центральное положение в системе тропов, подчиняясь тем же законам, что и другие тропы. Это обусловлено функционально автономным характером тропов, которые выполняют в системе образных средств характерную ему функцию.

Метафора считается наиболее широко распространенным тропом системы, так как на ее основу содержания не накладываются ограничения, кроме обязательной логической несоотносимости сравниваемых в ней понятий. А это, как известно, делает употребление метафоры в конечном итоге неограниченным.

Различные направления в изучении метафорических явлений в английском языке внесли определенный вклад в исследование данного явления. Кроме того, традиционное направление, в частности, занималось разграничением, отбором и каталогизацией различных понятий, применяемых в процессе метафорического переноса.

Семантическое направление изучало метафору как механизм универсальной семантической структуры, т.е. исследовало формы содержания данного явления.

Структурное направление работало в отношении фиксации различных конструкций с метафорами, т.е. изучалась, прежде всего, сама форма выражения метафоры.

Семантико-структурное направление анализировало метафору сразу в двух аспектах: семантическом и структурном. Помимо этого, ведется описание структурных возможностей метафоры и акцентируется внимание на универсальности семантического механизма метафоры.

Проведенный обзор исследований показал, что ученые акцентировали внимание на разных аспектах метафорических явлений в английском языке, в ряде случаев игнорируя другие направления. В них сущность выражения характеризуется системой значений, а форма выражения представлена синтаксическими отношениями между компонентами, а также наличием формальных показателей, признаком выраженности или невыраженности составляющих метафоры.

Семантико-структурный анализ метафорических структур позволил прийти к выводу о том, что метафорическими в английском языке могут быть три из четырех общих синтаксических структур. Это подтверждает распространенный характер метафоры и жизнеспособность в языке. Чрезмерно пестрое структурное оформление метафорических явлений делают метафору мощным психологическим фактором мировосприятия носителей английского языка и наиболее эффективным языковым фактором, которое может оказать влияние на непрерывное расширение системы языковых значений.

Библиографический список

1. Ильясова Р.С. К вопросу о лингвистической трактовке метафоры. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6: 550 – 552.
2. Кипяткова М.П. *Роль метафоры в обогащении и развитии словарного состава современного французского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук, 1956.
3. Метафора. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/linguistic-encyclopedic/articles/578/metafora.htm
4. Лясота Ю.Л. Понятие о контекстуальной (метафорической) группе. *Ученые записки Дальневосточного госуниверситета*. 1962; Выпуск 5.
5. Черкасова Е.Т. Опыт лингвистической интерпретации тропов (метафора). *Вопросы языкознания*. Москва, 1968, № 1.
6. Schroder B., Milton A. and Metafor Artist. *Logical and the Imagery of the shorter English Poems*. 1965; Vol. XXVI, № 3.

7. Richards I.A. *Thilosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press, 1965.
8. Залевская Т.Е., Айгубоева С.С. Сопоставительный анализ сложных слов с компонентом-прилагательным, обозначающим цвет, в русском и английском языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 498 – 500.
9. Азимова С.Г., Рабаданова Л.Н. К вопросу о сопоставительных исследованиях в области образных сравнительных оборотов. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 474 – 476.

References

1. Il'yasova R.S. K voprosu o lingvisticheskoj traktovke metafory. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6: 550 – 552.
2. Kipyatkova M.P. *Rol' metafory v obogaschenii i razvitii slovarnogo sostava sovremennogo francuzskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk, 1956.
3. Metafora. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/linguistic-encyclopedic/articles/578/metafora.htm
4. Lyasota Yu.L. Ponyatie o kontekstual'noj (metaforicheskoj) gruppe. *Uchenye zapiski Dal'nevostochnogo gosuniversiteta*. 1962; Vypusk 5.
5. Cherkasova E.T. Opyt lingvisticheskoj interpretacii tropov (metafora). *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva, 1968, № 1.
6. Schroder B., Milton A. and Metafor Artist. *Logical and the Imagery of the shorter English Poems*. 1965; Vol. XXVI, № 3.
7. Richards I.A. *Thilosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press, 1965.
8. Zalevskaya T.E., Ajguboeva S.S. Sopostavitel'nyj analiz slozhnyh slov s komponentom-prilagatel'nym, oboznachayuschim cvet, v russkom i anglijskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 498 – 500.
9. Azimova S.G., Rabadanova L.N. K voprosu o sopostavitel'nyh issledovaniyah v oblasti obraznyh sravnitel'nyh oborotov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (89): 474 – 476.

Статья поступила в редакцию 18.03.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-475-477

Ibragimova G.Kh-K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima_76@mail.ru*
Kurbanova E.O.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities faculties, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: galima_76@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE CORRESPONDENCE OF TRANSLATIONS OF DARGIN AND RUSSIAN PAROEMIAS. This article examines issues of correspondence between translations of Darginian and Russian paremias, revealing the peculiarities of national mentality and worldview through the paremiological systems of the languages studied. There are thoughts characteristic of many peoples, but they are formulated differently for each people. In this case, ethnographic, geographical features, traditions, mentality, etc. are important. The ideas of peace and goodness, the role of labor and knowledge, the value of qualities such as modesty, honesty, nobility, criticism of evil and avarice, stupidity and laziness are considered similar for many peoples of the world. The national specificity of the paremia is better and more expressive in comparing it with the parallel system of another language. The Dargin and Russian paremia fund allows to find out how concisely a person can formulate practical realities in paremias. Knowledge of the vocabulary of the languages under study alone is not enough for formal and meaningful correspondences, it is suitable only for literal translation; it is especially important to be able to intelligently and competently explain the main content of Dargin paroemias in Russian by native Dargin speakers, while it is necessary to take into account the specifics of their perception and reflection of life practice.

Key words: **Dargin language, Russian language, paremia, paremiological fund, national-cultural realities, translations, correspondences, equivalent, analog.**

Г.Х-К. Ибрагимова*, канд. филол. наук, ст. преп. Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: galima_76@mail.ru*
Э.О. Курбанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, Махачкала, E-mail: galima_76@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СООТВЕТСТВИЯХ ПЕРЕВОДОВ ДАРГИНСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ

В настоящей статье исследуются вопросы соответствий переводов даргинских и русских паремий, раскрывающих особенности национального менталитета и миросозерцания через паремиологические системы исследуемых языков. В различных языках имеются воззрения, характерные многим народам, но у каждого этноса они выражаются по-своему. В данном случае имеют значение этнографические, географические особенности, традиции, менталитет и т.д. Схожими для многих народов мира считаются идеи мира и добра, роль труда и знаний; ценность таких качеств, как скромность, честность, благородство, критика зла и скупости, глупости и лени. Национальная специфика паремий лучше и выразительнее проявляется в сопоставлении ее с параллельной системой другого языка. Даргинский и русский паремийные фонды позволяют выяснить, насколько точно и лаконично человек может формулировать в паремиях практические реалии. Знание только лексики исследуемых языков недостаточно для формально-содержательных соответствий, это подходит лишь для дословного перевода. Особенно важно умение толково и грамотно объяснить основное содержание даргинских паремий на русском языке носителями даргинского языка, при этом необходимо учесть специфику их восприятия и отражения жизненной практики.

Ключевые слова: **даргинский язык, русский язык, паремии, паремиологический фонд, национально-культурные реалии, переводы, соответствия, эквивалент, аналог.**

В современной лингвистике значительно возрос интерес к паремиологическим единицам. Паремиологическими единицами считаются устойчивые единицы народного происхождения, главным образом пословицы и поговорки. Они образуют достаточно обширный пласт языковых выражений [1–5].

Актуальность данной работы обусловлена возросшим интересом к изучению особенностей языковых картин мира различных этнических общностей. Такой подход позволяет определить особенности, которые необходимо учитывать в межкультурной коммуникации для повышения ее эффективности. К сопоставительному исследованию впервые привлекается паремиологический материал даргинского и русского языков.

Совокупность концептов, представленных в паремиологических единицах исследуемых языков, позволяет раскрыть особенности языковой картины мира каждого из указанных народов.

Цель исследования – определить особенности переводов и их соответствий даргинских и русских паремиологических единиц.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач:

– определить эквиваленты среди паремий даргинского и русского языков;
– выявить в паремиях исследуемых языков практические реалии.

Научная новизна исследования заключается в том, что данное исследование является первой попыткой такого сопоставительного анализа паремиологических единиц даргинского и русского языков. Результаты данного исследования следует считать новыми и актуальными для теории сопоставительного языкознания и межкультурной коммуникации.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты проведенного исследования вносят определенный вклад в изучение сравнительной типологии даргинского и русского языков.

Практическая ценность заключается в использовании материалов анализа при составлении паремиологических словарей, справочников, учебных пособий по сравнительной и сопоставительной грамматике.

Сравнительно-сопоставительный анализ паремий даргинского и русского языков показывает следующее: несмотря на то, что указанные языки не являются между собой генетически родственными, отмечается немало общего между культурой и бытом носителей данных языков. Республика Дагестан является одной из многонациональных в Российской Федерации, где русский язык выполняет функцию межнационального общения. Посредством русского языка происходит

обмен мнениями между разными этносами, множество традиций и обычаев переплетены между собой.

К месту использованные на русском языке дагестанские паремии вносят неповторимую окраску и подчеркивают национальный колорит.

Тщательно отобранные устойчивые единицы, их точное воспроизведение при переводе на русский язык, стремление сохранить национально-культурные реалии позволит «избежать ложных обобщений и сомнительных предположений об этнической истории», так как точный перевод «дает неограниченные возможности осуществления межкультурной коммуникации в полиэтническом регионе, способствует интеграции духовной культуры и языков разных народов» [1, с. 203].

Существует мнение, что паремиологические единицы, с одной стороны, глубоко национальны, с другой – интернациональны.

Общеизвестно, что существуют взгляды, характерные многим народам, из них они формулируются по-своему. В данном случае имеют значение этнографические, географические особенности, традиции, менталитет и т.д. Схожими для многих народов мира считаются идеи мира и добра, роль труда и знаний; ценность таких качеств, как скромность, честность, благородство, критика зла и скупости, глупости и лени.

Кроме того, национальная специфика паремий лучше и выразительнее проявляется в сопоставлении ее с параллельной системой другого языка. Паремиологические единицы даргинского языка можно анализировать в сопоставительном плане с русскими в содержательном и формальном аспектах.

Даргинский и русский паремийный фонд позволяет выяснить, насколько точно и лаконично человек может формулировать в паремиях практические реалии:

– **празднословие:** дарг. *Х1ебурибси гъай мургьила* («Невысказанное слово – золотое»). *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», рус. *Красно говорит, а слушать нечего. Словами туды-сюды, а делами никуды. Много шуму, мало проку. Его слова на воде вилами написаны. Переливать из пустого в порожнее);*

– **любовь к Родине:** дарг. *Г1ях1гъабза – шила пахру, вайгъабза – шила ц1ахдеш* («Храбрец – гордость села, трус – позор села»). *Г1ях1гъабза гьачам убк1ар, вайгъабза – азирна* («Храбрец умирает один раз, трус – тысячи»). *Г1ях1гъабзала – хунк1,вайгъабзала – къиза* («У храбреца – кулак, у подлеца – жало»). *Г1ях1гъабзани абзур ши балтахъа, вайгъабзани сунела юртра батахъес х1ейрар (*«Храбрец защитит все село, подлец себя не защитит», рус. *Всякому мила своя сторона. И кости по родине плачут. Счастье родины дороже жизни. Родина – мать, умей за нее постоять. Чужой земли не хотим, а своей не отдадим);*

– **поведение:** дарг. *Г1ях1силичи жявли бурсиирар* («К хорошему быстро привыкают»), рус. *К хорошему быстро привыкаешь* и т.д.).

Иронично, иногда с сарказмом и язвительностью в паремиях высмеиваются такие отрицательные черты, как:

– **подлость, обман:** дарг. *Къунби гьар-чинаралра цагъунти дирар* («Ложь везде одинакова»). *Къяна бурадли, бура маргъуна (*«Лги так, чтобы было похоже на правду»). *Къяна жявли пужбирар* («Ложь быстро раскроется»). *Къяна к1елра шайчи балк1бик1ар* («Ложь хромает на обе ноги»). *Къяна ц1уббарес х1ейрар* – («Нельзя отбелить ложь», рус. *Не так страшно стадо людей, как один лиходей. Подал ручку, да подставил ножку. Подлецу все к лицу);*

– **скупость:** дарг. *Кьиркьир давлачев эмх1егъуна сай: мургьи г1елахъили, х1янзанзбани укар* – («Жадный богач подобен ослу: спрятав золото, питается колючками»). *Кьиркьир давлачевсиличив сахаватси мискин гьалав сай* («Щедрый бедняк лучше, чем жадный богач»). *Кьиркьирдешли г1ях1деш х1ехуу* («Жадность до добра не доводит»). *Кьиркьирла кьумур халаси бирар, кьац1 – бишт1аси* («У жадного поднос больше, чем еда на подносе»). *Кьиркьирла кьумурлаб кьац1 беръубли бирар* («У жадного в хлебнице хлеб высыхает», рус. *У скупого больше пропадает. Скупой запирает крепко, а потчует редко. Скупой, как собака на сене: и сам не ест и другим не дает. Скупые умирают, а дети сундуки отпирают. У него зимой горсти снега не выпросишь*);

– **лень и трудолюбие**: *Азгьин чеваргъайчи, х1еб шалг1ердулхъан* (*«Пока лентяй проснется, весна пройдет»). *Азгьиндеш – адамла мискиндеш* («Лень – нищая жизнь»). *Азгьиндеш – канила душман* («Лень – враг живота»). *Азгьиндеш – мискиндешла умхьу.* «Лень – ключ к бедности»). *Азгьиндеш дицес х1ейрар,залумдеш асес х1ейрар* («Лень нельзя продать, достоинство – купить»). *Азгьиндеш х1ерк1ли ардухаб, мискиндеш ц1али дигаб* («Лень пусть уносит водой, бедность пусть горит огнем»). *Азгьиндешли зяг1ипиркахъу, бузерили – сагъирахъу* («От лени болеешь, от работы здоровеешь», рус. *От лени болеешь, от работы здоровеешь. Человек рожден для труда. Воля и труд дивные всходы дают. Кто хорошо трудиться, тому есть чем хвалиться. Кто трудится, тот и пользуется. Не замочив рук, не умоешься. Ленивые руки – не родня умной голове. Где работают – там густо, а в ленивом доме – пусто*).

Интересны и весьма жизнестойки паремиологические единицы, «содержащие наблюдения над всеобщей диалектикой жизни. Они говорят об обособленности явления и неотъемлемости его сущности» [3, с. 153].

Паремии с подобной семантикой отмечаются во всех языках. В содержательном плане, как соответствие русской пословице, в даргинском языке встречается множество паремий. У каждого народа существуют различные картины мира, несоответствия языков лишь порождают различные типы мышления. Очевидно, что в различных условиях возможно существование семантически адекватных паремий. К примеру, в даргинском и русском языках наблюдается немало паремий, имеющих эквиваленты и аналоги в содержательном и структурном планах. Помимо того, встречаются и такие паремиологические единицы, в которых и значение, и языковые составляющие полностью совпадают с русскими эквивалентами.

В паремиологической системе любого языка с большей убедительностью проявляется национальное своеобразие «языковой картины мира», так как паремии являются одним из инструментов прямого выражения понятий, образов и мыслей. Они, как в зеркале, отражают окружающий мир и все, что происходит в нем. И в содержательном, и в формальном плане изучение паремий исследуемых языков выявляет их национальный и интернациональный характер.

В данном случае национальная специфика паремий в даргинском языке проявляется в наличии паремиологических единиц, не имеющих аналогов в русском языке. В даргинском языке встречаются такие паремиологические единицы, к которым трудно подобрать русский эквивалент. Такого рода паремии являются частью культуры даргинского народа, и переводить их семантически правильно невозможно и сложно. Соответственно сложности перевода даргинских паремий на русский или другие языки, а также наоборот, перевод паремий с другого языка на даргинский, – это явление сложное. Такие трудности перевода паремий с одного языка на другой возникали всегда и будут возникать.

Наши наблюдения показали, что часто не совпадает стилистическая или эмоциональная окраска даргинских и русских паремий. Такие единицы считаются паремиями узконационального характера, в которых раскрываются отдельные моменты видения мира конкретным народом, создавшим такие паремии.

В таких ситуациях, когда «национальная поговорка, пословица, фразеологическая единица не переводится аутентично на русский язык», А.А. Абдуллаев в своих лингвистических комментариях по художественному переводу рекомендует «изыскивать возможность трансформировать их с помощью инопорядковых соответствий, но не пытаться во что бы то ни стало подобрать равноуровневый коррелят. Это и описание, и толкование, и перифраз» [1, с. 44].

В качестве примеров им приводятся и образные выражения: в лакском языке это *къахъну* («куропатка») и *чIурлил* ссихьу («фарфоровая кукла»), которые в метафорическом употреблении указывают на красивую девушку с грациозной походкой и абсолютно не соответствуют значению в русском языке, где слово *куропатка* понимается как «низкорослая, проворная женщина», а *фарфоровая кукла* – «пустая и бездушная женщина», что «приводит к досадным недоразумениям» [1, с. 124]. В таких случаях он рекомендует не буквальный перевод, а перифразу, замену соответствующим русским эквивалентом.

Сопоставительный анализ даргинских и русских паремиологических единиц показал в ракурсе адекватности перевода и варьирования их составляющих элементов, что даргинские паремии можно разделить на следующие типы.

1. Даргинские паремии, которые полностью одинаково переводятся на русский язык, т.е. даргинский вариант полностью соответствует русскому:

дарг. Азгьиндеш – мискиндешла умхьу. Дословный перевод данной паремии соответствует русской «Лень – ключ к бедности»;

дарг. *Арадеш асес х1ейрар* («Здоровье нельзя купить», рус. Здоровье нельзя купить);

дарг. *Арцли адам ветх1ерахъу* («Деньги не делают человека», рус. Деньги не делают человека);

дарг. *Багьуди агар адам – ц1яб хъали* («Человек без образования – темная комната», рус. Человек без образования – темная комната);

дарг. Балусини х1ебуру, бурусини х1ебала («Знающий – не говорит, говорящий – не знает», рус. Знающий – не говорит, говорящий – не знает).

Как показывают наши примеры, приведенные дословные переводы даргинских паремий на русский полностью эквивалентны. Но таких идентичных паремий в обоих исследуемых языках не так много.

2. Даргинские паремии, которые при переводе на русский язык частично совпадают с русскими, но в содержательном плане полностью соответствуют русским:

дарг. *Балагь, лябкьули лебра или багьахъурли, х1ебашар* («Пришла беда – отворяй ворота», рус. Пришла беда – отворяй ворота);

дарг. *Бац1си някъ чилилра сах1ейсу* («Пустую руку никто не берет», рус. Пустую руку никто не лижет);

дарг. *Бук1улси мерличибад бирар х1яка гьярудуси (*«Шуба рвется там, где тонко», рус. Нить рвется там, где тонко; Где тонко, там и рвется);

дарг. *Вайси хялис вайси хя гьала дурайу* («Против злой собаки выпускают злую», рус. Клин клином вышибают).

3. Даргинские паремиологические единицы, полностью отличающиеся при переводе на русский язык. В таких паремиях возможно сохранить только общее значение высказываемого:

дарг. *Шинкьала шин удирадли х1едашар, кьялуби удидях1ли галгуби х1едухъар.* Дословный перевод: *«Вода в мельнице проходит не под ним, а деревья вниз макушкой не растут»*;

дарг. *Шиннира кьац1лира саби адамти бузахъути.* Дословный перевод: «Вода и хлеб кормит человека»;

дарг. *Шичи бихуси к1алт1а шичи бихули бялчан.* Дословный перевод: «Кувшин, который предназначен для воды, износится от носки в родник»;

дарг. *Я дуги, я барх1и адамлис х1ерли х1едуар.* Дословный перевод: «Ни день, ни ночь не будут ждать человека»;

дарг. *Ца хяли гъямъалли, лерилра гъямдик1ар.* Дословный перевод: «Одна собака залает, за ней – все остальные».

дарг. *Ца шилизив ца шаддикьра виур.* Дословный перевод: «В одном селе одного нищего хватает»;

дарг. *Цабалгунси х1енкь буц1азибад урухх1ек1ар.* Дословный перевод: «Сплоченное стадо не боится волков».

Полномерный перевод паремий с одного языка на другой с точным воспроизведением содержания высказываемого содействует наилучшему восприятию, пониманию и сближению разных культур и этносов. Многолетняя практика общения дагестанцев, представителей разных языков, доказывает, что хороший переводчик должен помимо понимания переводимого текста, владеть лексическим богатством того языка, на который осуществляется перевод.

Таким образом, полномерный перевод даргинский паремий на русский язык и определение в них эквивалентов приводит к следующим выводам: знаний только лексики исследуемых языков недостаточно для формально-содержательных соответствий, это подходит лишь для дословного перевода; особенно важно умение толково и грамотно объяснить основное содержание даргинских паремий на русском языке носителями даргинского языка, при этом необходимо учесть специфику их восприятия и наличие жизненной практики.

Библиографический список

1. Абдуллаев А.А. *Проблемы художественного перевода*. Махачкала: ГУП «Дагестанское книжное издательство», 2002.
2. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
3. Аникин В.П., Круглов Ю.Г. *Русское народное поэтическое творчество*. Ленинград, 1987.
4. Круглов Ю.Г. Пословицы, поговорки. *Русские народные загадки, пословицы, поговорки*. Москва, 1990.
5. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва, 1957.

References

1. Abdullaev A.A. *Problemy hudozhestvennogo perevoda*. Mahachkala: GUP «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2002.
2. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
3. Anikin V.P., Kruglov Yu.G. *Russkoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo*. Leningrad, 1987.
4. Kruglov Yu.G. Poslovicy, pogovorki. *Russkie narodnye zagadki, poslovicy, pogovorki*. Moskva, 1990.
5. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva, 1957.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 811.11-112 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-477-479

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*
Dibirova A.M.*, senior teacher, Departments of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru.*

THE DIFFERENCE OF PAREMIOLOGICAL UNITS FROM OTHER TYPES OF STABLE COMBINATIONS OF THE GERMAN LANGUAGE. The vocabulary of the German language, its specificity, makes it possible to differentially investigate such phenomena of the language as stable combinations. They also contribute to a deeper understanding of the specifics of the lexical composition, to know the laws of its development and to determine the connections of language and thinking. There are interesting observations and observations in the linguistic literature on stable units, but the researchers did not set out to comprehensively study the paremiological units of the German language. Definitions of paroemias, which are given by different researchers, generally contain one invariably common thing – the equivalence of these units to a sentence, and have an edifying character, as well as a special stylistic coloring. The analysis of the differences between paremiological units and other types of stable combinations of the German language led to the conclusion that paremias are communicatively complete, comprehensively stable idiomatic phrases of a generalizing nature. They differ from other types of stable phrases, first of all, by the generalizing nature of the content. Sayings also have a specific nature of content. And the catch phrases retain their connection with the source of origin and are inherent in quotability.

Key words: **German language, stable combinations, paremiological units, structural-semantic, grammatical, linguistic.**

М.В. Мишаева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
А.М. Дибирова*, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

ОТЛИЧИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ОТ ДРУГИХ ВИДОВ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Словарный состав немецкого языка, его специфика дают возможность дифференцированно исследовать такие явления языка, как устойчивые сочетания, которые, в свою очередь, способствуют более глубокому пониманию специфики лексического состава, познанию законов его развития и определению связи языка и мышления. В лингвистической литературе имеются интересные наблюдения и замечания, посвященные устойчивым единицам, но авторы не ставили своей задачей всестороннее исследование паремиологических единиц немецкого языка. Определения паремий, которые даются разными учеными, в целом содержат одно неизменно общее – эквивалентность данных единиц предложению, назидательный характер, а также особая стилистическая окраска. Проведенный анализ отличий паремиологических единиц от других видов устойчивых сочетаний немецкого языка привел к выводу о том, что паремии – это коммуникативно законченные, всесторонне устойчивые идиоматические фразы обобщающего характера. Они отличаются от других видов устойчивых фраз прежде всего обобщающим характером содержания. Поговорки же имеют конкретный характер содержания. А крылатые фразы сохраняют связь с источником происхождения, и им присуща цитатность.

Ключевые слова: **немецкий язык, устойчивые сочетания, паремиологические единицы, структурно-семантический, грамматический, лингвистический**.

Известно, что словарный состав любого языка, как наиболее чувствительный к изменениям, находится в состоянии почти беспрерывного изменения, поскольку основной лексический фонд сохраняется в основном в течение ряда исторических периодов. Это есть та часть языка, которая ярче и наиболее выпукло показывает непосредственную связь языка с практической деятельностью человека. Словарный состав немецкого языка, его специфика дают возможность дифференцированно исследовать такие явления языка, как устойчивые сочетания. Устойчивые сочетания, в числе которых и паремиологические единицы, идиомы, крылатые выражения способствуют глубже понять специфику лексического состава, познать законы его развития и определить связи языка и мышления [1–7].

Еще в средние века в Германии широко использовались паремии. Об этом свидетельствует большое количество сборников пословиц, в которые вошли более 500 пословичных единиц немецкого языка. Некоторые сборники переведены на два языка, некоторые написаны латиницей. В названиях сборников указывались «пословицы и идиомы» немецкого языка. Со временем употребление пословиц уступало место идиомам.

Актуальность данного исследования заключается в том, что паремии немецкого языка являются достаточно распространенными в современной коммуникации. Однако всесторонних исследований паремиологических единиц и вопросов отличия их от других видов устойчивых сочетаний немецкого языка в настоящее время далеко не достаточно.

Основной целью исследования является анализ отличий паремиологических единиц от других видов устойчивых сочетаний немецкого языка.

В соответствии с поставленной целью были решены следующие задачи:

– выявлены отличия паремиологических единиц от других устойчивых единиц немецкого языка;
– определены особенности специфики лексического состава паремий,
– изучены законы его развития в немецком языке.

Научная новизна исследования заключается в том, что в ней впервые проводится анализ отличий паремиологических единиц от других видов устойчивых сочетаний немецкого языка.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют научный интерес в плане изучения лексикологии, фразеологии и паремиологии немецкого языка.

Практическая ценность состоит в том, что материалы данной статьи могут быть использованы в практике преподавания немецкого языка, при составлении двуязычных паремиологических словарей. Они также могут быть использованы в материалах лингвострановедческого и межкультурного характера.

В лингвистической литературе имеются интересные наблюдения и замечания, посвященные устойчивым единицам, но исследователи не ставили своей задачей всестороннее исследование паремиологических единиц немецкого языка.

Паремиологические единицы до недавнего времени в основном являлись материалом исследований литературоведческого характера.

Определение паремий с точки зрения лингвистики имеет определенную ценность, так как в них отражаются наблюдения отдельных исследователей немецкого языка, они ценны и в плане лингвистического анализа изучаемых явлений немецкого языка.

Немецкий исследователь Ф. Зейлер определяет их «как живущие в народной речи, замкнутые изречения с поучительной тенденцией и возвышенной формой. Используются они в речи сельских жителей чаще, чем в городах» [6, с. 2].

Борхардт Вустман Шоппе повторяет определение, данное Ф. Зейлером, и утверждает, что «паремия – это распространенное в народе краткое изречение, передающее жизненный опыт, с поучительной тенденцией и в большинстве случаев в образном оформлении» [7, с. 9].

Составитель словаря немецких и русских пословиц А. Граф утверждает, что «пословица – это родившееся и живущее в устном народном языке предложение в краткой форме, представляющее ссылку на опыт, или это суждение, мнение, предостережение, которые поучают, предупреждают или предостерегают» [1, с. 10].

Определения паремий, которые даются разными исследователями, в целом содержат одно неизменно общее – эквивалентность данных единиц предложению, содержат назидательный характер, а также особую стилистическую окраску, то есть они имеют разговорную, фамильярную и другие виды стилистической окраски. Паремиологические единицы являются украшением в языке. Они обладают стилистической окраской, метафоричностью, устойчивостью, составляют одну из значимых частей любого языка. Без них невозможно обойтись.

И.М. Оницканская в своей работе приводит довольно большой объем паремий и описывает характерные черты исследуемых речевых единиц.

Исследователи единодушно отмечают такие черты, свойственные паремиям, как образность, метафоричность, наличие переносного смысла, краткость, лаконичность, остроумие, назидательность, коммуникативную активность, коллективный характер.

Паремия выражает законченную мысль, отражает общеизвестные истины и носит обобщенный характер. Форма паремий – законченное предложение. При анализе паремий с лингвистической позиции необходимо включить некоторые моменты языкового характера. Главная причина различного употребления паремий в контексте – это то, что они реализуют в качестве главной оценочную функцию, они эмоциональны. Они имеют в речи специальное смысловое назначение, усиливают характеристику, рекомендуют, имеют дидактический характер. Паремии несут в качестве главной, основной функцию красочности, выразительности речи и чаще всего выступают в качестве добавочной эстетической оценочной и дидактической функции.

На наш взгляд, лишенный добавочной лексики, поэтико-изобразительных средств, словарных элементов, паремий, крылатых выражений и идиом язык может погибнуть.

Исследователями анализируется взаимосвязь паремиологических единиц, выделяется содержание и форму как две стороны, которые связаны между собой. Причем, по мнению исследователей, каждая из этих сторон должна быть проанализирована детально.

И.М. Оницканская полагает, что для составления лингвистической сущности «паремия должна обладать устойчивостью, неизменяемостью формы» [3, с. 12].

Л.И. Селянина пишет, что паремия – это «устойчивый оборот фольклорного происхождения со структурой законченного предложения, обладающий дидактическим характером» [4, с. 39].

Суммируя различные определения паремиологических единиц с лингвистической точки зрения, отметим, что в них подчеркиваются устойчивость, образность, лаконичность, а также их принадлежность к фразеологии.

В отличие от свободно организованных фраз, паремиологические единицы имеют общеизвестный смысл. Он строго закреплен за определенным лексико-грамматическим составом. Структура завершенного предложения обусловливает сходство паремий с другими видами устойчивых сочетаний.

В отличие от других устойчивых сочетаний, фразеологических единиц, паремии имеют специфический характер содержания. Объясняется это тем, что денотативное значение, лежащее в основе их значения, является формой суждения или умозаключением. Данный факт и определяет семантику паремии, которая характеризуется поучительностью, обобщенно-поучительным характером содержания. Из всего этого и вытекает их семантическая особенность.

Паремии сообщают людям то, что может являться для них поучительным, исходящим из жизненного опыта:

Traue nicht dem heiteren Himmel («Не доверяй безмятежному небу»).

Ende gut, alles gut («Конец хорошо, когда все хорошо»).

Spare in der Zeit so, hast du in der Not («Экономьте время, чтобы у вас не были проблемы»).

Обобщенно-назидательная семантика, характерная паремиям, относится к их специфическим особенностям, которые позволяют выделить паремиологические единицы в самостоятельный разряд устойчивых сочетаний. Такой обобщенно-поучительный характер содержания паремий является дифференцированным признаком, позволяющим отличать паремии от других устойчивых сочетаний, например, от крылатых фраз и поговорок.

Существует мнение, что поговорка является кратким народным изречением, включающим в свой круг самые различные в семантическом и грамматическом отношении единицы, начиная от слов и заканчивая предложениями. Однако такое понимание усложняет и приводит к смешению единиц с номинативной и коммуникативной функцией, а также сложностям в разделении поговорок и устойчивых сочетаний.

А.В. Кунин утверждает, что «поговорка может быть использована лишь для одного из них, не имеющего названия, а именно коммуникативных фразеологических единиц непословичного характера» [2, с. 11].

Следовательно, по вопросу отнесения паремий к фразеологии существуют различные мнения. На наш взгляд, наиболее близким нам представляется точка зрения, которая к фразеологии относит полностью или частично переосмысленные паремии, а именно – имеющие сдвиг компонентного состава.

Паремиологические единицы, не обладающие компонентным сдвигом, должны относиться к смежным с фразеологией устойчивым сочетаниям, имеющим нефразеологический характер. К устойчивым комплексам нефразеологического характера относятся крылатые фразы.

Преимущественно характерными чертами паремий в структурно-семантическом плане являются обобщающий характер содержания, поучительность, наличие переносного смысла, то есть лексическая идиоматичность у большей части паремий, устойчивость на всех уровнях языка, единичный характер сцепления компонентов.

Характерной особенностью содержания паремий в отличие от других устойчивых фраз является их идиоматичность, которая воспринимается как несводимость значения суммы к одному из значений компонентов. Однако идиомы часто путают не только с крылатыми словами, но и с паремиями. Важно отметить различие между идиомами и паремиями немецкого языка. В своем употреблении идиомы в отдельных случаях соприкасаются с паремиями, но между ними существуют различия. Являясь образным изречением поучительного характера, паремия как бы регистрирует жизненный опыт, дает определенные жизненные правила, рекомендации, назидания. Она может отражать и моральные взгляды общества, а также общественное осознание различных социальных групп и классов.

Достаточно часто паремии выступают в метафорической форме. Но в отличие от идиом многие паремии надо понимать в прямом смысле. Отличаются они от идиом и тем, что бывают ритмическими по форме. Но основное различие между идиомой и паремией заключается в том, что паремии являются целыми предложениями, включающими как главные, так и второстепенные члены предложения, в то время как идиомы соответствуют только одному какому-нибудь члену предложения.

Паремии в краткой и лаконичной форме отражают известную мысль. Она является выразительным средством языка, используется в целях поучения, убеждения.

В отличие от паремий крылатые слова и идиомы более прочно вошли в разговорный язык. Они связаны с античной литературой, мифологией, историческими событиями. Многие идиомы возникали в разных сферах деятельности человека, состав их разнообразен. Они использовались как обозначения конкретных явлений. Возникли в результате метафорического переноса значения, различных фонетических трансформаций, гиперболизации. По своей структуре и составу они отличаются от паремиологических единиц, являясь словосочетаниями. Идиомы возникли позднее, они являются показателями словарного богатства и развития языка. Их появление характерно для позднего этапа развития немецкого языка. Они способствуют дифференциации словесных значений, смысловому разнообразию словарного состава немецкого языка, расширяют его стилистические возможности. Употребление в переносном значении слов основного словарного фонда в составе паремий и идиом содействует как семантическому развитию словарного состава, так и его пополнению и развитию.

Таким образом, проведенный анализ отличий паремиологических единиц от других видов устойчивых сочетаний немецкого языка привел к выводу о том, что паремии – это коммуникативно законченные, всесторонне устойчивые идиоматические фразы. Они отличаются от других видов устойчивых фраз, прежде всего, обобщающим характером содержания. А крылатые фразы сохраняют связь с источником происхождения, и им присуща цитатность. Паремиям цитатность не свойственна. Все названные разряды устойчивых сочетаний взаимосвязаны.

Библиографический список

1. Граф А.Е. *Словарь немецких и русских пословиц*. Санкт-Петербург: Лань, 1997.
2. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1984.
3. Оницканская И.М. *Структура пословиц и образованных от них фразеологических оборотов (на материале современного английского языка)*. Ленинград, 1961.
4. Селянина Л.И. *Варианты пословиц английского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1970.
5. Чернышева И.И. *Идиоматика современного немецкого языка и ее обогащение*. Москва: Высшая школа, 1970.
6. Borchardt-Wustmann-Schoppe *Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund: nach Sinn und Ursprung erläutert*. Leipzig: F.A. Brockhaus, 1954.
7. Seiler F. *Das deutsche Sprichwort*. Strasburg, 1918.

References

1. Graf A.E. *Slovar' nemeckih i russkih poslovic*. Sankt-Peterburg: Lan', 1997.
2. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1984.
3. Onickanskaya I.M. *Struktura poslovic i obrazovannyh ot nih frazeologicheskih oborotov (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka)*. Leningrad, 1961.
4. Selyanina L.I. *Varianty poslovic anglijskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1970.
5. Chernysheva I.I. *Idiomatika sovremennogo nemeckogo yazyka i ee obogaschenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
6. Borchardt-Wustmann-Schoppe *Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund: nach Sinn und Ursprung erläutert*. Leipzig: F.A. Brockhaus, 1954.
7. Seiler F. *Das deutsche Sprichwort*. Strasburg, 1918.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-479-481

***Mutaeva S.I.**, 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*
***Rabadanova L.N.**, 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 PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES WITH COMPONENTS MEANING 'HEART' AND 'SOUL'. The article provides a comparative analysis of the Dargin and English idioms with the components meaning 'heart' / 'soul'. The Darginian somatism *urk1i* 'heart' / 'soul' and its English equivalents *heart* and *soul* are components of many phraseological units that have all kinds of semantics. In both languages studied, there are phraseological units with the component meaning 'heart' / 'soul', which express many different meanings. The comparison of the semantics of such idioms in Dargin and English languages reflects the main general and specific features characteristic of the semantics of somatic phraseological units of these languages. In these languages, the idioms associated with the expression of a particular human activity, with the nature of his relationships, are approximately equally marked. The somatic components meaning 'heart' / 'soul' indicate the similarity of idioms in Darginian and English. Semantic diversity often depends on the complexity of the semantic structure of the core component. But the relationship between the number of meanings of the latter and the number of phraseological units within a particular phraseology is revealed unevenly. The presence of non-identical idioms, which differ in synonymous core components, proves the uniqueness of semantic specialization in the English language. Such phenomena are caused by the different thinking of the two peoples and theф vision of the linguistic picture of the world, because it is connected with the national, cultural and religious characteristics of the Dargins and the British.

Key words: **somatisms, phraseological units, Dargin language, English language, comparative analysis, core component.**

***С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц. Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***Л.Н. Рабаданова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ С КОМПОНЕНТОМ «СЕРДЦЕ» И «ДУША»

В статье проводится сопоставительный анализ ФЕ даргинского и английского языков с компонентом «сердце/душа». Даргинский соматизм *урк1и* «сердце/душа» и его английские эквиваленты heart /soul являются составляющими множества фразеологических единиц, которые имеют всевозможную семантику. В обоих исследуемых языках имеются фразеологические единицы с компонентом «сердце/душа», которые выражают множество различных значений. Сопоставление семантики ФЕ даргинского и английского языков с компонентом *сердце / душа* показало, что они отражают основные общие и специфические черты, характерные семантике соматических фразеологизмов данных языков. В указанных языках примерно одинаково отмечаются ФЕ, связанные с выражением той или иной деятельности человека, с характером его взаимоотношений. Семантика соматического компонента «сердце/душа» свидетельствует о сходстве ФЕ в даргинском и английском языках. Семантическое многообразие часто зависит от сложности смысловой структуры стержневого компонента. Но взаимосвязь между числом значений последнего и количеством в пределах конкретного фразеологизма выявляется неравномерно. Наличие нетождественных по смыслу ФЕ, которые отличаются синонимичными стержневыми компонентами, доказывает своеобразие семантической специализации в английском языке. Такие явления обусловлены различным мышлением двух народов и видением языковой картины мира, ибо оно связано с национальными, культурными и религиозными особенностями даргинцев и англичан.

Ключевые слова: **соматизмы, фразеологизмы, даргинский язык, английский язык, сопоставительный анализ, стержневой компонент.**

В современной лингвистической литературе, посвященной изучению межъязыковых процессов и явлений, проблемам соматической фразеологии отведено достаточно большое внимание. Однако в сопоставительном языкознании отчетливо выделяется такая обширная исследовательская лакуна, как малоизученность сходств и различий соматической фразеологии даргинского и английского языков.

В большей степени данный феномен объясняется объективными сложностями параллельного охвата значительного разнообразного языкового материала.

Сопоставительное языкознание уже выработало свою методику и принципы анализа языкового материала. При исследовании даргинского и английского языков в сопоставительном плане важно методологически правильно построить описание фразеологического материала [1–6].

Актуальность данной работы объясняется малоизученностью соматических фразеологизмов даргинского и английского языков, входящих в гнезда со словами *урк1и / heart* «сердце, душа».

В работе предпринята попытка сопоставительного исследованияфразеологизмов даргинского и английского языков, входящих в гнезда со словами *урк1и/ heart* «сердце, душа».

Основная цель работы определила следующие задачи:

– определение схожих и специфических особенностей фразеологических единиц даргинского и английского языков, входящих в гнезда со словами *урк1и/ heart* «сердце, душа».

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют научный интерес в плане сопоставительного языкознания и межкультурной коммуникации.

Практическая ценность заключается в том, что материалы могут быть использованы при составлении двуязычных фразеологических словарей. Они также могут быть применены в межкультурной коммуникации, дисциплинах лингвострановедческого характера.

Даргинский соматизм *урк1и* «сердце/душа» и его английские эквиваленты heart/soul являются компонентами множества фразеологических единиц, которые имеют всевозможную семантику. В английском языке значение лексемы *heart* возникло от староанглийского слова heorte, что означает «корень, основа».

К тому же известно, что сфера значений слов даргинского языка *урк1и* не покрывает всех смыслов английского слова heart/soul.

По нашим наблюдениям в английском языке отмечаются пять значений у слов heart /soul :

1. Сердце как главный орган перфузии (кровообращения): heart pumps blood «сердце перекачивает кровь».

2. В переносном значении сердце – знак, символ чувств, настроения, переживания человека (эмотивная составляющая): my soul «моя душа».

3. Душа, внутренний мир человека: in my heart «в моем сердце, в моей душе».

4. Центральная часть локации: at the heart of the city «в самом сердце города».

5. Храбрость, отвага: strong brave heart «сильное, смелое сердце».

В даргинском языке часть значений совпадает с английскими. Урк1и «сердце/душа» в даргинском выступает как главный анатомический орган: урк1и бузули саби «сердце работает».

В переносном смысле тоже выступает как символ чувств, любви, настроения: дила урк1ила х1яли «жир моего сердца» (обращение во время признания в любви).

В третьем значении урк1и «душа, сердце» в даргинском также используется дила урк1илизиб «в моей душе, в моем сердце».

В даргинском языке *урк1и*, в отличие от английского *heart*, не может выступать в качестве центральной части локации. Здесь урк1и выступает в значении внутренней центральной части, сердцевины стебля, растения: *мигла галгала урк1и* «сердцевина дубового дерева».

Самоназвание *дарган «*даргинцы» произошло от понятия *даргва – дарг – дай урк1илавси* «внутренность – середина – сердцевина – центр», то есть по месту территориального проживания и расположения даргинского народа в самом центре Дагестана.

И в даргинском, и в английском языке слову *сердце* в его втором значении синонимично слово *душа.* В ряде случаев в составе отдельных фразеологических единиц английского языка может заменяться словом *soul.*

Понятие *душа* имеет толкование как ‘внутренний мир, нутро, сердце’. В этих языках мыслительный процесс связывается, помимо головы, и с сердцем. Причем в отдельных случаях фразеологизмы с компонентом «сердце» могут быть единственными обозначениями, названиями каких-либо мыслительных процессов.

В даргинском языке, как и в других кавказских языках, отмечается значительное количество соматических фразеологизмов. В этой связи А.С. Чикобава пишет, что «сердце представляется центром мыслительных процессов, источником чувств, определителем темперамента и характера, а также поглотителем органических чувств: одним словом, ему вменяется выполнение функций мозга, сердца, желудка и, частично, периферийной нервной системы» [6, с. 66].

С.М. Хайдаков отмечает, что «слово «сердце» восходит к нахско-дагестанскому хронологическому уровню. Подобно древним народам античности, прадагестанцы и пранахцы центром духовной деятельности, интеллекта считали не мозг, а сердце. Поэтому слово «сердце» в этих языках, естественно, является смысловым центром ряда словосочетаний и фразеологических единиц, выражающих такие важные понятия, как «запомнить», «забыть», «выучить» и т.д.» [5, с. 146].

Подобная частичная синонимичность семантики слов сердце/душа *heart/ soul* находит свое выражение во фразеологических единицах исследуемых языков. Значительная часть ФЕ английского языка допускает вариативность *heart/ soul* при семантической тождественности обоих вариантов. Например: the heart is not lying «сердце не лежит»/the soul does not lie «душа не лежит»; cats are scratching at the heart «кошки на сердце скребутся»/cats are scratching at the soul «кошки на душе скребутся» [4].

В даргинском языке стрежневой элемент остается неизменным, при этом общее значение неизменно: *урк1и изули* «сердце/душа болит» (переживать), *урк1и пякьбикиб* «сердце/душа лопнула» (сильно испугаться), *урк1иличиб къаркъаличил* «с тяжестью на душе» (*букв.*: «с камнем на сердце», *урк1иличиб челукьес* «мешать, не давать покоя» (*букв.:* «стоять над душой»), *урк1и-урк1илавад* «от всей души» (*букв.:* «из души»), *урк1ичебли барес* «сделать очень хорошо» (*букв.:* «сделать с душой»), *урклu кабизурли* «всей душой принятый; человек, который кому-то всецело по душе» (*букв.:* «сердцем выбранный, принятый»), *урклu бацlиб* «сильно испугался» (*букв.:* «сердце растаяло»), *урклu берцlиб* «измучил» (*букв.:* «изжарить сердце»), *урклu битlиклуси* «очень приятный» (*букв.:* «сердце к себе притягивающий»), *урклu бяхъиб* «нанесли сильную обиду» (*букв.:* «сердце ранили») [3].

У многих народов *душа* воспринимается в виде некоей вещи, которая может существовать оторвано от тела, так как существовали поверья, что будто *душа* является символом жизни, самым дорогим для человека. Мы полагаем, что постепенно, с развитием науки, медицины появилось понимание того, что средством жизни является сверхъестественное *душа*, а материальным средством – *сердце*. Возможно, отсюда берет начало смысловая общность между фразеологическими единицами с компонентами *сердце* и *душа*. Отсюда появилась и синонимия этих слов в фразеологизмах.

Данные слова *сердце, душа* (дарг. урк1и, англ. heart/ *soul)* входят в состав большого количества фразеологических единиц в исследуемых языках. Такие ФЕ обозначают переживания, духовное состояние человека.

В.И. Абаев отмечает, что «сосредоточием и источником всех способностей и проявлений человеческой души, не только эмоциональных, но и интеллектуальных считалось сердце. Не только симпатия, но и антипатия, радость и горе, надежда и отчаяние, но и сознание и память, наконец, отвага и мужество – все это помещалось в сердце» [1, с. 73].

Наш анализ показал, что в обоих исследуемых языках имеются фразеологические единицы с компонентом «сердце/душа», которые выражают множество различных значений:

1. ФЕ, выражающие психологическое состояние человека. Такие ФЕ делятся на несколько подгрупп:

а) ФЕ, которые передают состояние тревоги, беспокойства, волнения:

дарг. *урк1и паргъатли ах1ен* «сердце не на месте» (беспокойно);

англ. the heart is not in place «сердце не на месте»;

дарг. *урк1и бячес* «разбить сердце»;

англ. break a heart «разбить сердце» и т.д.;

б) ФЕ, которые выражают противоположное значение, т.е. душевное облегчение, успокоение:

дарг. *урк1илизи ц1акь керт1уси* «дающий надежду» (*букв.:* «в сердце силу наливающий»);

англ. giving the soul hope «вселяя в душу надежду»;

дарг. *урк1и паргъатбируси* «успокаивающий»;

англ. heart soothing «успокаивающий сердце»;

в) ФЕ, которые передают состояние страха, испуга:

дарг. *урк1и кабикиб* «сильно испугался» (*букв.*:«сердце упало»);

англ. heart sank «сердце упало»;

г) которые передают гнева, обиды, волнения:

дарг. *урк1и дурасес* «вынуть сердце» (разгневаться сильно);

англ. rip off the heart «вынуть сердце»;

дарг. *урк1и бамкьахъур* «расстроил» (*букв.:* «сердце опечалилось»);

англ. heart was saddened «сердце опечалено»;

д) ФЕ, выражающие гнетущее чувство душевной боли, скорби, страдания:

дарг. *урк1и агарли* «без настроения / без желания» (*букв.:* «без души»);

англ. without a soul «без души, без желания»;

дарг. *урк1и пякьбиркули* «сердце разрывается» (сильная душевная боль);

англ. heart is breaking «сердце разрывается»;

дарг. *урк1и изес* «болеть душой»;

англ. experiencing heartache «испытывать душевную боль»;

е) ФЕ, которые связаны с понятиями мысли, памяти (это фразеологические единицы, где сердце воспринимается как некий орган, в котором хранится мысль):

дарг. *урк1илизи х1ерэс* «заглянуть в сердце» (прочитать сердце);

англ. to look into the soul «заглянуть в душу»;

дарг. *урк1и гьаргебарес* «открыть душу» (откровенничать);

англ. open the soul «открыть душу»;

дарг. *урк1илизи бих1ес* «держать в душе» (помнить);

англ. keep in the heart «хранить в сердце» (помнить) и т.д.;

ё) ФЕ, которые выражают симпатию и антипатию (сюда входят понятия любовь, влюбленность, сердечные отношения, увлеченность, расположенность):

дарг. *урк1и ванаси* «о добросердечном человеке» (*букв.:* «с теплым сердцем»);

англ. with a warm soul «с теплой душой»;

дарг. *урк1и аргъибси* «очень близкий закадычный друг» (*букв.:* «сердцем понимающий»);

англ. understanding with his heart «понимающий сердцем»;

дарг. *урк1и-урк1илабад* «от всей души» (*букв.*: «от всего сердца»);

англ. from the bottom of my heart «от всего сердца»;

дарг. урк1и кабизурли ах1ен «душа не лежит» (не нравится);

англ. the soul does not lie «душа не лежит».

В обоих исследуемых языках отмечаются еще ФЕ, которые характеризуют характер человека, его душевные качества. Кроме того, имеются и расхождения во ФЕ этих языков. Не всегда они идентичны, не всегда тождественны. К примеру, такой фразеологизм даргинского языка, как *урк1и ч1умал ч1ич1ала (*поэтич.) «о храбром человеке» (*букв.:* «Сердцем крепкая змея») в английском языке не

отмечается, поскольку у даргинцев храбрый, отважный человек ассоциируется со змеей. У даргинцев существует поверье: если человек сумеет съесть змеиное сердце, то он никогда ничего не будет бояться.

Проведенный анализ показал, что сопоставление семантики ФЕ даргинского и английского языков с компонентом *сердце/душа* верно отражают основные общие и специфические черты, характерные семантике соматических фразеологизмов данных языков. В указанных языках примерно одинаково отмечаются ФЕ, связанные с выражением той или иной деятельности человека, с характером его взаимоотношений.

В то же время в обоих языках встречаются специфичные для одного из языков фразеологизмы со стрежневым компонентом «сердце/душа», так как «каждый народ имеет свои принципы видения мира, свои ассоциации и образы этого мира, свой взгляд на окружающую его действительность, вследствие чего семантические системы разных языков, равно и конституирующие их поля, не совпадают» [2, с. 109].

В каждом из исследуемых языков они могут отличаться по смысловому диапазону.

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ позволил сделать вывод о том, что соматический компонент «сердце/душа» свидетельствует о сходстве ФЕ в даргинском и английском языках. Семантическое многообразие часто зависит от сложности смысловой структуры стержневого компонента. Но взаимосвязь между числом значений последнего и количеством фразеологизмов в пределах конкретного фразеологизма выявляется неравномерно. В пределах некоторых фразеологических единиц отмечается вариативность стержневого компонента, что более характерно для английского языка. А наличие нетождественных по смыслу ФЕ, которые отличаются синонимичными стержневыми компонентами, доказывает своеобразие семантической специализации в английском языке. Такие явления обусловлены различным мышлением двух народов и спецификой языковых картин мира, ибо она связана с национальными, культурными и религиозными особенностями даргинцев и англичан.

Библиографический список

1. Абаев В.И. *Осетинский язык и фольклор*. Москва – Ленинград, 1949; Т. 1.
2. Будаев Э.В. Пословицы и поговорки даргинского и английского языков о толерантности. *Текст как единица филологической интерпретации*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Куйбышев, 2011.
3. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
4. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1984.
5. Хайдаков С.М. *Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков*. Москва, 1973.
6. Чикобава А.С. *Введение в языкознание*. Москва, 1953.

References

1. Abaev V.I. *Osetinskij yazyk i fol'klor*. Moskva – Leningrad, 1949; T. 1.
2. Budaev `E.V. Poslovicy i pogovorki darginskogo i anglijskogo yazykov o tolerantnosti. *Tekst kak edinica filologicheskoj interpretacii*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kujbyshev, 2011.
3. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
4. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1984.
5. Hajdakov S.M. *Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskih yazykov*. Moskva, 1973.
6. Chikobava A.S. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 1953.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-481-483

Rabadanova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Lnaguages for Faculties of Natural Sciences, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: zulmirash@gmail.com*

ON THE QUESTION OF INTRODUCTORY MODAL WORDS AND PHRASES OF THE DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES. The article analyzes issues of introductory modal words and phrases of the Dargin and Russian languages. The category of introductory modal words and phrases of the Dargin language has been little studied. There is still no unity of views among linguists on their lexical composition and classification, and this category of words has been little studied in the Dargin language. It is noted that the use of one or another introductory word is determined by the functional orientation of speech, its special tasks, the attitude to the utmost accuracy and reliability, specific structural and functional forms of utterance, statement of fact, descriptive judgment, emotional and qualitative assessment, expression of feelings, motivation to action, the conditions and form of speech and the way it is presented. Formally, introductory words are characterized by the fact that they do not enter into grammatical relations, do not formally depend on the parts or components of the sentence in which they are located. Semantically, introductory words are included in a sentence without organically merging with it. They are wedged into the sentence, becoming part of this basic whole. Introductory words are organically included in the sentence, utterance.

Key words: **introductory modal words and sentences, phrases, grammatical connection, semantic structure, sentence structure, syntactic constructions, conjunctive words.**

С.М. Рабаданова, *канд. филол. наук, зав. каф. иностранного языка для ЕНФ Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*

К ВОПРОСУ О ВВОДНО-МОДАЛЬНЫХ СЛОВАХ И СЛОВОСОЧЕТАНИЯХ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится анализ вопросов вводно-модальных слов и словосочетаний даргинского и русского языков. Категория вводно-модальных слов и словосочетаний даргинского языка исследована мало. Среди лингвистов до сих пор отсутствует единство взглядов на их лексический состав и классификацию, а в даргинском языке данная категория слов мало исследована. Отмечается, что употребление того или иного вводного слова определяется функциональной направленностью речи, ее специальными задачами, установкой на предельную точность и достоверность, конкретными структурно-функциональными формами высказывания, констатация факта, описательное суждение, эмоционально-качественная оценка, выражение чувства, побуждение к действию, условиями и формой протекания речи и способом ее изложения. Формально вводным словам свойственно то, что они не вступают в грамматические связи, не зависят формально от частей или компонентов предложения, в котором они находятся. В семантическом плане вводные слова включаются в предложение без органического слияния с ним. Они вклиниваются в предложение, становясь частью этого основного целого. Вводные слова органически входят в состав предложения, высказывания.

Ключевые слова: **вводно-модальные слова и предложения, словосочетания, грамматическая связь, семантический строй, структура предложения, синтаксические конструкции, союзные слова.**

В русском языке категории вводно-модальных слов и словосочетаний посвящено достаточно большое количество научных трудов.

Однако категория вводно-модальных слов и словосочетаний даргинского языка исследована мало, так как в даргинском языке отсутствуют монографические работы, в которых специально рассматривается данная категория языка [1–9].

На сегодняшний день у дагестанских учёных имеется крайне малое количество работ, которые были бы посвящены системно-комплексному исследованию разноуровневых средств выражения модальности, применительно к какому-либо дагестанскому языку [4, с. 4].

Среди этих немногих работ можно выделить исследование П.Д. Патаховой [7], которое выполнено на примере модальности в аварском языке.

Также можно особо отметить диссертационное исследование Н.М. Абакаровой [8], связанное с комплексным изучением средств выражения побудительной модальности в лакском языке.

Представляет безусловный интерес и работа Губжоковой Н.К., посвящённая морфологическим и семантико-синтаксическим способам выражения модальности в адыгских языках [9]. Несмотря на то. что адыгский язык не относится к дагестанским языкам как язык кавказских народов, он заслуживает пристального внимания.

Отмечено, что разряд вводно-модальных слов и словосочетаний неоднороден по своему составу, а также по выполняемым функциям, семантике. Данные слова и словосочетания неразрывно связаны со смысловым строем коммуникативной единицы.

Актуальность исследования обусловлена тем, что вопрос о вводно-модальных словах и словосочетаниях в даргинском языке совершенно не исследован. А исследование данной категории слов в сопоставлении с русским языком является весьма актуальным, поскольку нет единого мнения о статусе и функциях данных средств выражения в обоих исследуемых языках.

Цель и задачи исследования. Цель данной работы заключается в анализе, систематизации и сопоставлении показателей вводно-модальных слов в даргинском и русском языках.

Для достижения данной цели предстояло решить следующие конкретные задачи:

– определить аспекты изучения вводных слов и словосочетаний;
– раскрыть суть понятия вводно-модальных слов в даргинском и русском языках;
– систематизировать основные лексические и грамматические средства выражения вводно-модальных слов.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые на материале даргинского и русского языков сопоставительному исследованию подвергаются вопросы, касающиеся вводно-модальных слов. Работа представляет первый опыт описания и систематизации вводно-модальных слов в даргинском языке.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты данного анализа вносят определенный вклад в изучение типологии даргинского и русского языков.

Практическая ценность заключается в использовании материалов данного исследования при составлении спецкурсов, учебных пособий современного даргинского языка. Материал статьи также будет полезен для сравнительно-сопоставительной грамматике по дагестанским и русскому языкам.

Исследователи отмечают, что вводно-модальные слова и словосочетания сложились как особая лексико-грамматическая и функционально-семантическая категория слов в русском языке уже к началу 19 в.

Долгое время вводно-модальные слова самостоятельно не рассматривались, а считались разновидностью наречных и союзных слов. Уже позднее исследователи обнаружили новые особенности их употребления. Ряд исследователей смешивали их с союзами, с обстоятельственными членами предложения, с придаточными предложениями и т.д.

Ф.И. Буслаев считал их «союзами, выражающими модальные значения, вводные синтаксические конструкции рассматривал как главные предложения, которые в процессе слияния потеряли свою самостоятельность» [2, с. 42].

А.А. Потебню интересовал вопрос о происхождении вводных слов и конструкций. Он допускал возможность их образования из особых предложений [6, с. 390].

Однако в их работах не было детального анализа категории модальности. Они обращали внимание на отсутствие взаимоотношений с другими словами в предложении.

А.М. Пешковский пишет, что «слова и словосочетания, не включая сказуемых в свой состав, с одной стороны, не образуют предложений, с другой стороны, не будучи связаны с каким-либо предложениями в порядке согласования, управления и примыкания, не образуют и частей этих предложений. Интонационно они составляют отдельные фразы, примыкают к соседним предложениям, помещаются иногда даже в самую середину их. Но и в этом случае они остаются элементами, внутренне чуждыми приютившему их предложению» [5, с. 404].

Позднее понятие вводных слов как элементов, находящихся вне предложения, нашло отражение в ряде современных учебников по русскому языку. В них разграничены вводные слова и вводные предложения.

Формально вводным словам свойственно то, что они не вступают в грамматические связи, не зависят от частей или компонентов предложения, в котором они находятся. В семантическом плане вводные слова включаются в предложение без органического слияния с ним. Они вклиниваются в предложение, становясь частью этого основного целого. Вводные слова входят в состав предложения, высказывания.

Вводные слова и словосочетания семантически тесно связаны с предложением, и такая связь делает невозможной произвольную замену одних вводных слов и словосочетаний другими, неподходящими по смыслу.

Они вплетаются в ткань предложения и как его значимые части служат для более полного и глубокого выражения смысла.

А.И. Аникин считает, что «вводные слова и словосочетания дополняют, уточняют смысл основного состава предложения» [1, с. 6].

Вводные слова и конструкции являются обязательным компонентом, как и другие члены предложения. Они играют значимую роль в смысловой структуре предложения, находятся в смысловой связи с предложением, в речи говорящего нужны для придания ему соответствующей семантической окраски. Они, хоть и не связаны с предложением формально, но являются его важным компонентом.

Различны у вводных слов и словосочетаний форма смысловой связи и степени ее спаянности с предложением. Для указанных слов и сочетаний свойственна наибольшая смысловая спаянность с содержанием предложения, они выступают выразителями отношения автора к высказываемому. Их используют чаще всего для передачи значения уверенности, достоверности, убедительности. Без них мысль может выглядеть искаженной и бедной.

Исследователи определили следующие аспекты изучения вводных слов и словосочетаний:

– вводные слова и словосочетания и их грамматическая связь с другими словами и предложениями;
– тесная смысловая связь вводных слов в строе предложения;
– вводные слова и их роль в структуре предложения.

В.В. Виноградов отмечает, что «вводные синтагмы, естественно, расширяют круг тех модальных значений, которые выражаются как интонацией, так и формами глагола и глагольными конструкциями. Более того, эти синтагмы, в сущности, лексически расширяют рамки самой категории модальности в сторону выражения разных логически- и эмоционально-оценочных значений и разных стилистических квалификаций речи.

Одни из них выражают разные оттенки отношения высказываемой мысли к действительности, ее достоверность истинность, другие обозначают или стиль речи, или экспрессию, или ее источник, третьи – то чувство, переживание, с точки зрения которого оценивается сообщение или которым сопровождается выраженный в сообщении факт, четвертые содержат оценку сообщаемого факта с точки зрения общих категорий счастья, несчастья, беды» [3, с. 605].

Роль вводных слов и сочетаний не сводится лишь к выражению модальности. Часть из них, к примеру, – вводные слова и сочетания, указывающие на принадлежность речи тем или иным лицам или устанавливающие последовательность развития мысли, не обладают модальными значениями. Они могут выступать пояснительными замечаниями к основному высказыванию, придавать речи экспрессивность и стилистическое своеобразие.

Вводно-модальные слова и вводно-модальные сочетания в художественной литературе вместе с другими лексическими и грамматическими средствами нередко употребляются для создания речевой характеристики персонажа. Здесь они выполняют стилистическую нагрузку. Не к месту употребленные вводные слова и сочетания становятся словами-паразитами, показывающими низкую речевую культуру говорящего. Вводные слова являются одним из средств стилистического оформления высказывания.

В русском языке существует несколько точек зрения, связанных с функциями вводных слов и вводных сочетаний, а также с наличием у них модальных значений.

Они делятся на две группы: собственно вводные слова, которые указывают на принадлежность речи к тем или иным лицам, и модальные слова, которые выражают точку зрения говорящего на отношение содержания речи к действительности.

На наш взгляд, благодаря разнообразию значений, они широко употребляются в научно-публицистических и художественных текстах.

Вводно-модальные слова и словосочетания в даргинском и русском языках делятся на следующие группы:

1. Вводно-модальные слова и словосочетания, выражающие значения достоверности: дарг. марлирагу «безусловно», гьайгьай «конечно» и т.д.; рус. безусловно, несомненно, действительно, конечно, ясное дело, известное дело и т.д.

2. Вводно-модальные слова и словосочетания, выражающие эмоциональную оценку, радость, удивление, сожаление: дарг. сепайда «к сожалению», игъбарлис «на радость»; рус. к счастью, к радости, к несчастью, к сожалению, к удивлению, к изумлению, странное дело, к печали, как нарочно.

3. Вводно-модальные слова и словосочетания, выражающие оценку меры и степени качества: дарг. бек1либиубсигъуна «главное», х1ебиалли «по крайней мере»; рус. по крайней мере, главное, самое большее, по меньшей мере, как минимум и т.д.

4. Вводно-модальные слова и словосочетания, выражающие модальный оттенок недостоверности, сомнительности: дарг. белики «возможно», асубирар «может быть»; рус. возможно, может быть, кажется, вероятно, верно, видно, должно быть, скорее всего.

5. Вводно-модальные слова и словосочетания, указывающие на приемы и способы оформления мыслей и на характер высказывания: дарг. гъайла къант1а «короче говоря», одним словом», бурасли «как говорится», «так сказать» и т.д.; рус. так сказать, как говорится, одним словом, вообще, словом сказать, словом, короче.

6. Вводно-модальные слова и словосочетания, представляющие собой призывы к слушателю с целью привлечения их внимания к содержанию высказываемого: дарг. х1ела хъайчира «клянусь», аргъагу «пойми», балулрив «знаешь ли»; рус. пойми, знаешь ли, видишь ли, представь себе, можешь представить, вообрази.

7. Вводно-модальные слова и словосочетания, указывающие на связь мыслей, последовательность изложения: дарг. цаибилгъуна «во-первых», к1ибилгъуна «во-вторых», ахирра ахир «наконец-то», илкьяйда «таким образом»; рус. во-первых, во-вторых, наконец-то, таким образом, например, стало быть, значит, впрочем.

8. Вводно-модальные слова и словосочетания, обозначающие источник, авторство сообщаемой мысли: дарг. дила пикрили «по-моему», бурни х1ясибли «по слухам»; рус. по-моему, по выражению, по рассказам, на мой взгляд, как мне кажется, с моей точки зрения и т.д.

Таким образом, проведенный анализ вопросов вводно-модальных слов и словосочетаний в даргинском и русском языках привел к следующим выводам:

– в русском языке, несмотря на описание вводных слов и словосочетаний со стороны их грамматической, структурно-семантической и стилистической роли, среди лингвистов до сих пор отсутствует единство взглядов на их лексический состав и классификацию;

– в даргинском языке данная категория – описание вводных слов и словосочетаний с грамматической стороны – мало исследована;

– на сегодняшний день отсутствуют научные труды, касающиеся всестороннего изучения вводно-модальных слов и словосочетаний в данном языке;

– употребление того или иного вводного слова определяется функциональной направленностью речи, ее специальными задачами, установкой на предельную точность и достоверность; конкретными структурно-функциональными формами высказывания, констатация факта, описательное суждение, эмоционально-качественная оценка, выражение чувства, побуждение к действию; условиями и формой протекания речи и способом ее изложения.

Библиографический список

1. Аникин А.И. *Вводные слова и словосочетания в современном русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук, 1953.
2. Буслаев Ф.И. *Опыт исторической грамматики русского языка*. Москва, 1858; Ч. II: 42 – 43.
3. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Труды Института русского языка*. Москва – Ленинград, 1950; Т. 2.
4. Исламова Э.М. *Лексико-грамматические средства выражения эпистемической модальности в английском и даргинском языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2004.
5. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 1957.
6. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Москва, 1953; Ч. I, II.
7. Патахова П.Д. *Функционально-семантическая категория побудительной модальности в аварском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.
8. Абакарова Н.М. *Средства выражения побудительной модальности в лакском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2003.
9. Губжокова Н.К. *Морфологические и семантико-синтаксические способы выражения модальности в адыгских языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук – Майкоп, 2006 – 169 с.
10. Хежева З.Р. *Наклонение как средство выражения модальности в кабардино-черкесском языке.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Нальчик, 2011.

References

1. Anikin A.I. *Vvodnye slova i slovosochetaniya v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk, 1953.
2. Buslaev F.I. *Opyt istoricheskoj grammatiki russkogo yazyka*. Moskva, 1858; Ch. II: 42 – 43.
3. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Trudy Instituta russkogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1950; T. 2.
4. Islamova `E.M. *Leksiko-grammaticheskie sredstva vyrazheniya `epistemicheskoj modal'nosti v anglijskom i darginskom yazykah.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2004.
5. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 1957.
6. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. Moskva, 1953; Ch. I, II.
7. Patahova P.D. *Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya pobuditel'noj modal'nosti v avarskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2005.
8. Abakarova N.M. *Sredstva vyrazheniya pobuditel'noj modal'nosti v lakskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2003.
9. Gubzhokova N.K. *Morfologicheskie i semantiko-sintaksicheskie sposoby vyrazheniya modal'nosti v adygskih yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk – Majkop, 2006 – 169 s.
10. Hezheva Z.R. *Naklonenie kak sredstvo vyrazheniya modal'nosti v kabardino-cherkesskom yazyke.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.03.22

УДК 811.11-112 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-483-485

***Kharchiyeva M.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of German Language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*
***Kurbetova R.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of German Language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

ON THE QUESTION OF THE PLACE AND ROLE OF PAREMIAS IN THE GERMAN LANGUAGE. The article reviews linguistic works on determining the place and role of paremiological units in the German language. In the works of German linguists, attention is updated on the issues of the theoretical plan, the origin of individual phraseological units, idioms and their classification. In German, the issues related to paremiology of such stable combinations as paremia are the least studied. Discrepancies are also noted in the very understanding of the concept of the term "stable phrase", there is no unified understanding of this phenomenon. There is a lot of debate about what relates to phraseology and its understanding in linguistics. A number of researchers argue that phraseology should include such communicative units with a sentence structure, i.e. stable complexes that are structurally and functionally equivalent to a sentence. The question of the inclusion of paroemias in phraseology is the most debatable. The analysis of the place and status of paremiological units of the German language allowed us to come to the conclusion that the paremiological units of the German language correspond to the coefficient of definition of phraseology, since they are characterized by stability at all levels, which, first of all, manifests itself in the wide reproducibility of paremias over a long period.

Key words: **German language, paremiological units, stable combinations, phraseological units, lexical system, stable phrases.**

***М.Р. Харчиева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала*
***Р.Ф. Курбетова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ И РОЛИ ПАРЕМИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье проводится обзор лингвистических работ по определению места и роли паремиологических единиц в немецком языке. В работах немецких лингвистов обращено внимание к вопросам теоретического плана, происхождения отдельных фразеологизмов, идиом и их классификации. В немецком языке менее всего исследованы вопросы, связанные с паремиологией. Расхождения отмечаются и в самом понимании термина «устойчивая фраза», отсутствует единое понимание данного явления. Много споров относительно того, что относится к фразеологии, и ее понимания в лингвистике. Ряд исследователей утверждают, что во фразеологию должны включаться такие коммуникативные единицы со структурой предложения, т.е. устойчивые комплексы, равнозначные в структурном и функциональном отношении с предложением. Вопрос о включении паремий во фразеологию является наиболее дискуссионным. Проведенный анализ о месте и статусе паремиологических единиц немецкого языка позволил прийти к выводу о том, что они соответствуют коэффициенту определения фразеологичности, поскольку им свойственна устойчивость на всех уровнях, которая, прежде всего, проявляется в широкой воспроизводимости паремий в течение длительного периода.

Ключевые слова: **немецкий язык, паремиологические единицы, устойчивые сочетания, фразеологические единицы, лексическая система, устойчивые фразы.**

В последние годы значительное место занимают лингвистические исследования по паремиологии. Одной из важных проблем, исследуемых в лексике немецкого языка, являются устойчивые сочетания, поскольку они активно и регулярно употребляются в устной и письменной коммуникации. Возникновение и функционирование паремий обусловлено различными историческими и социокультурными условиями немецкого народа [1–7].

Актуальность данной работы обусловлена недостаточным исследованием места и роли паремиологических единиц как специфического разряда устойчивых сочетаний в лексической системе немецкого языка.

Основная цель исследования состоит в изучении тех особенностей немецких паремий в плане выражения и в плане содержания, которые присущи паремиям данного языка.

Основная цель работы определила следующие задачи:

1) уточнение статуса паремий в лексической системе немецкого языка;

2) выявление специфических особенностей и определение характера немецких паремиологических единиц.

Научная новизна исследования определяется тем, что в статье впервые проводится попытка специального анализа вопросов, связанных с местом и ролью паремий в немецком языке. В этом плане полученные в ходе исследования результаты, на наш взгляд, следует считать новыми и актуальными для теории общего языкознания.

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в теорию изучения немецкого языка, в установление тех или иных точек зрения о паремиологических единицах данного языка. Результаты исследования могут быть использованы при разработке проблем и вопросов, связанных с паремиологическими единицами немецкого языка.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании курсов по лексикологии и фразеологии, при составлении паремиологических словарей, учебников, учебных пособий, а также в преподавании немецкого языка.

На современном этапе отмечаются различные точки зрения, связанные с понятием «устойчивые сочетания».

В.Л. Архангельский утверждает, что это «общеупотребительные устойчивые образования, обладающие полным или частичным переосмыслением» [1, с. 6].

В ряде работ И.И. Чернышевой исследуются вопросы теории изучения немецких паремий. Она считает, что «систематизация фразеологического материала дается традиционно, без какой-либо научной аргументации и в отдельных элементах носит случайный характер» [6, с. 11].

А.Д. Райхштейн считает их «коммуникативными единицами, характеризующимися устойчивостью того или иного типа и противопоставленными наличием этого признака прочим фразам. Особое место среди устойчивых фраз занимают всесторонние устойчивые фразы, к которым относят пословицы, поговорки и крылатые фразы» [5, с. 11].

На наш взгляд, из указанных единиц наиболее интересными и богато представленными в немецком языке являются паремиологические единицы. Анализ структурных особенностей позволяет выявить характерные черты их структурной организации.

В работах немецких лингвистов актуализировано внимание на вопросах теоретического плана, происхождения отдельных фразеологизмов, идиом и их классификации. В немецком языке менее всего исследованы вопросы, связанные с паремиологией. Расхождения отмечаются и в самом понимании термина «устойчивая фраза», отсутствует единое понимание данного явления.

К примеру, Г. Гиппер считает устойчивыми выражениями пословицы, поговорки и цитаты. Они понимаются автором как переосмысленные единицы.

Агрикола Э. проводит разделение словосочетаний на свободные и устойчивые. Паремии он хотя и считает устойчивыми оборотами, но оставляет за пределами устойчивых предложений.

Значительное количество работ по паремиологии немецкого языка посвящено их этимологии.

Такие теоретические спорные вопросы, как определение пословицы, происхождение, структура пословицы, представляют интерес. Проделана определенная работа по отбору фактического материала, но теоретические вопросы, касающиеся пословиц немецкого языка, разработаны, на наш взгляд, недостаточно.

Трудности определения места паремий связаны с различным пониманием ее объекта.

А.В. Кунин пишет, что «вопрос о том, что какая лингвистическая дисциплина должна заниматься изучением устойчивых сочетаний нефразеологического характера, не решен» [4, с. 21]

Много споров относительно того, что относится к фразеологии, и ее понимания в лингвистике. Ряд исследователей утверждают, что во фразеологию должны включаться такие коммуникативные единицы со структурой предложения, т.е. устойчивые комплексы, равнозначные в структурном и функциональном отношении с предложением. Вопрос о включении паремий во фразеологию является наиболее дискуссионным.

Существует широкое и узкое понимание фразеологии. При широком понимании предполагается включение паремиологических единиц в состав фразеологии (В.Л. Архангельский, Н.М. Шанский и др.), а при узком понимании (Н.Н. Амосова, М.Л. Городникова и др.) данные единицы исключаются из фразеологии. Однако есть и третья группа исследователей (И.И. Чернышева, А.В. Кунин и др.), считающих, что во фразеологию нужно включать паремии, характеризующиеся частичным или полным переосмыслением. Поскольку паремии имеют фольклорное происхождение, они широко употребляемы, обладают признаками фразеологизмов, позволяют рассматривать их в составе фразеологии.

Лексическая фразеология, которая исследует устойчивые сочетания, устойчивые комплексы, несомненно, имеет право быть, так как указанные единицы охватывают большой круг языковых единиц и явлений.

Немецкими лингвистами само понятие «устойчивая фраза» понимается неоднозначно и требует корректировки.

Козырева Л.Ф. под данным понятием понимает «общеупотребительные устойчивые образования, обладающие полным или частичным переосмыслением и выполняющие в языке коммуникативную функцию» [3, с. 14].

«Выделяемые непосредственно из немецкого текста коммуникативные единицы, характеризующиеся устойчивостью того или иного типа и противопоставленные наличием этого признака прочим составляющим текст фразы» [5, с. 1].

Следовательно, данное определение устойчивой фразы предполагает более широкий круг исследуемых единиц, поскольку включает сочетания как фразеологического, так и нефразеологического плана, в том числе и смежные с фразеологией устойчивые сочетания. Само понятие «устойчивые сочетания» является родовым, так как отдельные их группы, паремии в том числе, являются видовыми понятиями.

Для выявления дифференциальных признаков паремий важную роль сыграли исследования русских лингвистов – А.А. Шахматова, Е.Д. Поливанова, В.В. Виноградова, Н.М. Шанского и других.

Ряд исследователей указывали на такие критерии, как воспроизводимость, устойчивость, монолитность. Однако, на наш взгляд, устойчивость находит свое проявление в широкой воспроизводимости, что можно отнести к экстралингвистическим факторам.

Отмечено, что устойчивые сочетания с четырьмя и более компонентами, т.е. паремии, распадаются семантически и синтаксически.

К тому же паремиологические единицы характеризуются единичной структурной сочетаемостью компонентов, поскольку паремия только тогда может считаться таковой, если воспроизводится с учетом строго определенного сочетания компонентов, которые не допускают каких-либо произвольных изменений. Они воспроизводятся в соответствии с лексико-грамматическим составом. Функция замещения компонентов, а также отдельных изменений структурного плана в рамках фразеологической вариантности с сохранением семасиологической симметрии, то есть в тех случаях, когда семантика паремиологической единицы может усиливаться или ослабляться, подвергаться некоторым уточнениям, но не переходить в иное значение, не лишает паремию единичного типа сцепления составляющих. Вариации существуют, но не любые, поскольку недопустимы какие-либо произвольные изменения в лексико-грамматическом составе.

Единичный характер сцепления компонентов лежит в основе фразеологического характера паремий – их устойчивости.

Разработанные А.В. Куниным пороги устойчивости и введения коэффициента минимальной устойчивости на фразеологическом уровне способствуют определению принадлежности устойчивых сочетаний к фразеологии языка. Показателями минимальной устойчивости считаются следующие: устойчивость использования, устойчивость семантики, устойчивость структурно-семантического плана, устойчивость лексического состава, устойчивость синтаксического плана.

Если подводить паремии под уровень минимальной устойчивости, то очевидно, что они соответствуют коэффициенту определения фразеологичности, так как на всех этапах им свойственна устойчивость, которая проявляется в широкой воспроизводимости. Семантическая устойчивость упирается на устойчивость состава лексики и выражается в наличии единого смысла, характерного для паремиологической единицы, поскольку ей не свойственна многозначность. Отмечено, что материальная оболочка паремии и ее лексико-грамматический состав характеризуются устойчивым единичным сцеплением компонентов, которые обусловливают устойчивость значения, твердо закрепленного за определенной паремиологической единицей. Для значения паремий свойственно выражение обобщения практического опыта людей, назидательность, поучительность. То есть те специфические моменты, встречающиеся в человеческом обществе, которые логически исключают многозначность.

С единичным характером лексико-грамматического состава паремий тесно связано на структурно-семантическом уровне проявление устойчивости. А устойчивость на лексическом уровне определяется в стабильности лексического состава паремии, а также в ограничении количества лексических вариантов.

Паремии имеют обобщающий характер содержания, отличаются поучительностью, наличием переносного смысла или лексической идиоматичностью, устойчивостью на семантическом уровне.

В структурном плане наблюдается устойчивость лексико-грамматического характера, структуры законченного предложения, коммуникативной функции и наличие лексико-стилистических средств выразительности.

Следовательно, паремиологические единицы в немецком языке являются коммуникативно законченными, всесторонне устойчивыми идиоматическими фразами обобщающего характера.

Паремиологические единицы имеют разнообразное содержание, они отражают характер связи и явления окружающей действительности. В экстралингвистическом плане паремии распределяются на различные тематические группы.

Лингвистический анализ, касающийся места и роли паремий немецкого языка, показал, что не все категории фразеологии присущи им. Для немецких паремиологических единиц не характерна полисемия, поскольку они имеют одно значение, закрепленное за строго определенным, единым лексико-грамматическим составом паремий.

Синонимия входит в число развитых семантических категорий немецких паремий. Хотя в отдельных случаях допускается существование омонимичных предложений, выражающих суждения, которые отражают реальные факты (события).

Антонимические отношения наблюдаются у небольшого количества немецких паремий. Антонимия относится к числу семантических категорий немецких паремий, хотя ее нельзя назвать существенной категорией.

Устойчивость и идиоматичность тесно связаны. Всем паремиологическим единицам свойственна глобальная, групповая устойчивость, которая носит экстралингвистический характер.

Помимо этого, наряду с паремиями, стабильными на всех уровнях, отмечаются еще устойчивые единицы, которые допускают некоторые непроизвольные преобразования своей структуры. Это паремии-варианты, тождественные по значению и стилистической окраске, но имеющие различия на лексическом или грамматическом уровне. В принципе, наличие в немецком языке паремий-вариантов не опровергает всестороннюю устойчивость паремии, поскольку варианты не исключают друг друга, они сосуществуют, сохраняя свою определенную лексико-грамматическую структуру.

Варианты также устойчивы, как и все другие паремиологические единицы, не допускающие варьирования своей формы.

Таким образом, проведенный анализ о месте и статусе паремиологических единиц немецкого языка позволил прийти к выводу о том, что они соответствуют коэффициенту определения фразеологичности, поскольку им свойственна устойчивость на всех уровнях, которая, прежде всего, проявляется в широкой воспроизводимости паремий в течение длительного периода. К тому же устойчивость их значения опирается на устойчивость и стабильность лексического состава паремий в ограничении числа лексических вариаций.

Библиографический список

1. Архангельский В.Л. *Устойчивые фразы в современном русском языке*. Ростов-на-Дону, 1964.
2. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. *Немецко-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1975.
3. Козырева Л.Ф. *Некоторые виды устойчивых фраз в современном немецком языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1968.
4. Кунин А.В. *Английская фразеология*. Москва, 1970.
5. Райхштейн А.Д. *Немецкие устойчивые фразы и устойчивые предикативные единицы.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 1974.
6. Чернышева И.И. *Фразеология современного немецкого языка*. Москва, 1962.
7. Чернышева И.И., Степанова М.Д. *Лексикология современного немецкого языка.* Москва, 1962.

References

1. Arhangel'skij V.L. *Ustojchivye frazy v sovremennom russkom yazyke*. Rostov-na-Donu, 1964.
2. Binovich L.`E., Grishin N.N. *Nemecko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1975.
3. Kozyreva L.F. *Nekotorye vidy ustojchivyh fraz v sovremennom nemeckom yazyke.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1968.
4. Kunin A.V. *Anglijskaya frazeologiya*. Moskva, 1970.
5. Rajhshtejn A.D. *Nemeckie ustojchivye frazy i ustojchivye predikativnye edinicy.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1974.
6. Chernysheva I.I. *Frazeologiya sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva, 1962.
7. Chernysheva I.I., Stepanova M.D. *Leksikologiya sovremennogo nemeckogo yazyka.* Moskva, 1962.

Статья поступила в редакцию 23.03.22

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-485-487

Shakhbanova Z.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zulmirash@gmail.com*

COMPARATIVE ANALYSIS OF VERBS OF MOVEMENT IN DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES. The article provides a comparative analysis of verbs of movement in Darginsky and Russian languages. It is noted that the study of the Dargin verb raises a number of questions related to their lexical and semantic system, with definitions of structural elements, component elements of verbs with different grammatical categories. The structural elements of the Dargin verb express the procedural relations of subject-object substances, their action and state. The verb forms the core and the core of the communicative function of Dargin speech. Comparative analysis of the verbs of the Darginian and Russian languages movement provides the basis for a number of assumptions that are related not only to the lexical and semantic features of these verbs, but also to their functional features, especially in terms of context. The subject correlation is also important, which is not produced in a universal way, but is carried out through individual images that are characteristic of each language separately. Russian comparative study of the lexical and semantic sphere of verbs of movement in Dargin and Russian languages allows us to assert that the semantic meaning of verbs of movement in Dargin is narrower than in Russian. Because of this, when translating them, one has to take Dargin verbs that do not coincide in their real meaning with the corresponding verbs of the Russian language. Russian verbs, in contrast to the verbs of the Dargin language, have meanings that are absent in Russian verbs. It is necessary to take into account all these factors when comparing the verbs of movement in Dargin and Russian.

Key words: **Dargin language, Russian language, comparative analysis, typology, verbs of movement, lexico-semantic characteristics, verb meaning.**

З.И. Шахбанова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ДАРГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ глаголов движения в даргинском и русском языках. Отмечается, что при исследовании даргинского глагола встает ряд вопросов, связанных с их лексико-семантической системой, с дефинициями структурных элементов, компонентных элементов глаголов с различными грамматическими категориями. Структурные элементы даргинского глагола выражают процессуальные отношения субъектно-объектных субстанций, их действие и состояние. Глагол составляет стержень и ядро коммуникативной функции даргинской речи. Сопоставительный анализ глаголов движения даргинского и русского языков дает основание для целого ряда предположений, которые связаны не только с лексико-семантическими свойствами данных глаголов, но и их функциональной спецификой, особенно в рамках контекста. Имеет значение и предметная соотнесенность, которая производится не универсальным образом, а осуществляется посредством индивидуальных образов, которые характерны для каждого языка в отдельности. Сопоставительное изучение лексико-семантической сферы глаголов движения в даргинском и русском языках позволяет утверждать, что семантическое значение глаголов движения в даргинском языке уже, чем в русском. Из-за этого при их переводе приходится брать даргинские глаголы, не совпадающие по своему вещественному значению соответствующим глаголам русского языка. В свою очередь, глаголы даргинского языка, в отличие от глаголов русского языка, имеют значения, отсутствующие в русских глаголах. Необходимо учитывать все эти факторы при сопоставительном анализе глаголов движения в даргинском и русском языках.

Ключевые слова: **даргинский язык, русский язык, сопоставительный анализ, типология, глаголы движения, лексико-семантическая характеристика, значение глагола.**

В лингвистике последних лет достаточно часто обращаются к факторам, которые определяют лексическое значение слова. Оно обусловливаться соотнесенностью с определенным классом предметов, связью слова с установленным понятием как логической категорией, не совпадающей по своим рамкам со смыслом слова, с языковой функцией, определяемой внутренними взаимоотношениями лексических единиц как частей лексической системы.

Для таких выводов первостепенно то, что понятие и значение слова не всегда могут быть конкретными, соответствующими, поскольку смысл слова включает в себя иногда и эмоциональное со-значение.

Глагол в даргинском языке является сложнейшей категорией языка, которая чрезвычайно богата словесными формами. Структурные элементы даргинского глагола выражают процессуальные отношения субъектно-объектных субстанций, их действие и состояние. Глагол составляет стержень и ядро коммуникативной функции даргинской речи [1–7].

Сопоставляемая лексико-семантическая группа глаголов послужила в качестве объекта исследования вследствие важной роли глаголов перемещения в функционировании данной части речи в целом [4, с. 2].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что функционально-семантическое исследование даргинских глаголов движения в сопоставлении с русским языком представляет собой большой научный интерес и является одним из перспективных направлений сопоставительного языкознания. В данной статье впервые исследуются в сопоставительном плане с русским языком значение и функционирование глаголов движения даргинского языка.

Цель исследования – провести сопоставительный анализ глаголов движения в даргинском и русском языках.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

1. Дать семантическую характеристику основных глаголов движения в даргинском и русском языках;

2. Определить специфику сочетаемости исследуемых глаголов в обоих языках;

3. Описать общее и индивидуальное в значениях глаголов движения в даргинском и русском языках.

Научная новизна данной работы определяется тем, что результаты данного исследования могут послужить основой для статей в толковых и переводческих научных словарях, специализированных грамматик, а также при изучении даргинского языка.

Теоретическая значимость работы определяется характером взаимоотношений глаголов движения в даргинском и русском языках, а также их активностью. Данный материал может быть полезен при составлении научной грамматики даргинского языка. Он послужит первым опытом сопоставительного анализа глаголов движения в даргинском и русском языках.

Практическая ценность заключается в том, что приведенные материалы могут быть использованы в преподавании русского и даргинского языков, сравнительной типологии, а также в составлении словарей частей речи даргинского языка.

Привлекают внимание всевозможные группы и разряды слов, характеризующиеся разнообразным отношением к включенным понятиям.

Как отмечает Е.М. Галкина-Федорук, «понятие, будучи ядром значения слова, не исчерпывает всего содержания слова» [2, с. 121].

Отмечено, что в разных языках понятие и значение слова находятся в разных отношениях. К примеру, сопоставительный анализ даргинского и русского глагола *гнать* – 1. Грубо удалять, прогонять: *не гоните нас из города* – дарг. дурабушес: *шагьарлизирад нуша дурамадушабая* («не гоните нас из города»); 2. Заставлять двигаться в каком-нибудь направлении: *гнать табун лошадей к реке* – дарг. гьайдарес: *урчи х1ерк1личидях1 гьайдарес* («гнать лошадей к реке»); 3. Торопить, заставлять работать быстрее: *гнать с работой* – дарг. хъярхъбарес: *х1янчи хъярхъбарес* («гнать с работой»); 4. Быстро двигаться, ехать: *гнать что есть мочи* – дарг. – башахъес: *хъярхъли башахъес* («гнать быстро»); 5. На кого-нибудь охотиться: *гнать кабана* – дарг. –; 6. Добывать посредством перегонки: *гнать самогон* – дарг. –; 7. Предоставлять, давать: *гони деньги* – дарг. –.

Для передачи значений русского глагола *гнать* в даргинском языке используются такие глаголы, как *дурабушес, гьайдарес, хъярхъбарес, башахъес*.

Сопоставительный анализ данных глаголов показывает, что даргинские глаголы, каждый по отдельности, не могут быть использованы для передачи всех значений русского глагола *гнать*. Это обусловлено тем, что они связаны с различными понятиями.

К примеру, в даргинском слове *дурабушес* выделяются такие варианты, как гнать, выгнать, выпроводить; а в слове *хъярхъбарес* – гнать, ускорять, торопить. Поэтому в даргинском языке возможны такие выражения, как *машина хъярхъбарес* («увеличить скорость машины»).

В даргинском языке невозможны следующие сочетания: гнать монету, гнать самогон, гнать кабана.

При сопоставлении глаголов *ходить – вашес* также выявляется роль понятия в формировании смысла слова. Глагол русского языка *ходить* подразумевает понятие «ухаживать, заботиться о ком-нибудь»: ходить за дедушкой. В даргинском языке значение слова *вашес* не связано с таким понятием, как в русском языке. Кроме того, в даргинском языке существует для этого понятия другой глагол – *х1ерик1ес* («смотреть»).

Другой глагол движения в русском языке – *катить* – передает понятие, связанное с чем-нибудь круглым, с его перекатыванием: *катить бочку*.

В даргинском языке существует аналогичный глагол движения – *гербирес* («катить») – *чарма гербирес* («катить бочку»).

И в русском и даргинском языках существует также понятие «катить кого-нибудь, перемещать кого-нибудь в чем-нибудь». Например, в дарг. *дурх1я уркурличив гервирес* («катать ребенка на арбе»), в рус. «катать, перемещать кого-нибудь в повозке».

Сопоставительный анализ глагола *лететь – арцес* показал, что и в русском, и в даргинском языках они относятся к разным областям, сферам.

Глагол движения *лететь* используется в таких значениях:

1. Рус. Птицы летят – дарг. арценти урцар («птицы летят»);
2. Рус. Лететь сломя голову со школы – дарг. –;
3. Рус. За беседой не заметили, как время летит – дарг. *ихтилатлизи ахъили, шакх1едикира замана цурли биъниличи*;
4. Рус. Все мысли к ней летят – дарг. *лерил пикруми х1ечидях1 арцурли сари*.
5. Рус. Цены летят, не удержать – дарг. –.

Сопоставительный анализ русского глагола *лететь* и даргинского глагола – *арцес* показал, что русский глагол по своему основному значению номинирует разные понятия, нежели даргинский глагол *арцес*.

Пятью приведенным значениям русского глагола *лететь* в даргинском языке соответствуют всего три.

Данный глагол в даргинском языке не употребляется для обозначения высоких цен и в устойчивом сочетании «сломя голову». А для обозначения данного понятия в даргинском языке используется другой глагол движения – *дуц1ли* («бегом»).

Помимо этого, если взять во внимание предметную соотнесенность слова, которая уточняется в контексте, в даргинских переводах смысл русского глагола *лететь* не получил точной характеристики:

1. Рус. Ласточки летят вдаль – дарг. чат1ни гьарахъ арцур.
2. Рус. Лететь во все стороны – дарг. гьар шайчидях1 арцур.
3. Рус. Лететь домой – дарг. –.
4. Рус. Все к ним летят – дарг. лебил илдачибях1 арцурли саби.
5. Рус. Они летят неудержимо – дарг. –.

Данные примеры доказывают, что незнание предметной соотнесенности приводит к неточностям при переводе лексических значений глагола *лететь* на даргинский язык.

В даргинском языке невозможны такое выражение, как *багьни арцурли сари* («цены летят»). Здесь употребляют другой глагол движения – *ахъдиэс* («подняться»), *багьни ахъдиублли сари* («цены поднялись»).

Глагол русского языка *плавать* переводится на даргинский как *курт1ик1ес*. Но в даргинском данный глагол движения не имеет все те значения, которые он обозначает в русском языке. Такие значения, как *плавать в крови, плавать на экзамене,* не свойственны даргинскому языку.

Глагол движения *идти* в даргинском звучит как *вашес*. В русском языке имеет несколько значений: рус. мальчик идет – дарг. урши вашули сай; рус. дождь идет – дарг. заб дашули сари; рус. работа (дело) идет (ладится, спорится) – дарг. –. Здесь используется глагол *бетарули саби*, что означает «получается».

Так, данный глагол движения в даргинском языке имеет соответствие в двух из трех значений русского языка.

Ясно, что лексико-семантические варианты близких по значению слов разных языков могут быть ближе или дальше друг от друга. Это зависит от действия различных факторов, в том числе и функционального фактора, определяющегося на основе смысловых отношений. Смысловые отношения складываются между словами и их лексическими значениями внутри лексической системы каждого отдельного языка. Роль данного фактора определяется спецификой употребления глаголов движения в даргинском и русском языках.

Как показывают примеры, свободному выбору аналогичного слова мешает то, что предметная соотнесенность производится не универсальным путем, а осуществляется посредством индивидуальных образов, которые характерны для каждого языка в отдельности.

З.Г. Абдуллаев писал, что «русские эквиваленты во многих случаях передают семантику даргинских простых глаголов приблизительно, многие видовые формы даргинских глаголов характеризуются прегнантностью, что фактически остается непереведенной в этих формах. В отдельных случаях в составе глаголов указанная семантика изменяется до неузнаваемости, в некоторых случаях совершенно стирается» [1, с. 266].

А переводные словари при переводе иностранного слова той или иной лексемой другого языка не заботятся о ее многозначности. В иных случаях многозначность русских слов также может быть не передана при переводе таких глаголов.

Л.А. Щерба писал, что «принципиальная ошибка состоит в предположении адекватности систем понятий любой пары языков» [5, с. 114].

В.А. Звегинцев указывает, что усвоение значения глаголов движения состоит не только в знании прямого значения глагола, но и в знании того, «как в речи могут реализоваться отдельные звенья сложной смысловой структуры полисе-

мантического слова. В определении таких моментов большую роль играют смысловые отношения слов в лексической системе данного языка, и, следовательно, тот фактор, который именуется функциональным» [3, с. 157].

При сопоставительном исследовании глаголов движения большое внимание уделяется их связи с различными понятиями. Кроме того, важно учесть, что некоторые факторы тесно взаимосвязаны, они, в знаменательном слове оторвавшись друг от друга, не могут действовать, поскольку каждый из них обладает характерными особенностями, а также выполняет свою функцию в становлении лексического значения слова.

Для передачи понятия с русского языка на даргинский употребляются слова, которые по-разному могут выражать данное понятие в сопоставляемых языках. Из-за этого возникают функциональное различение не глаголов движения, но и объединённых со значением тех или иных частей речи, используемых для передачи конкретного понятия, с которым связаны глаголы движения. Они в разных языках, в разных условиях имеют часто противоположную функциональную оценку. Это приводит к изменению значения указанных глаголов, а также к становлению специфической для каждого отдельно взятого языка сочетаемости глаголов для передачи одного и того же смысла.

Таким образом, проведя сопоставительный анализ глаголов движения в даргинском и русском языках, мы пришли к следующим выводам:

Сопоставительное изучение лексико-семантической сферы глаголов движения в даргинском и русском языках позволяет утверждать, что семантическое значение глаголов движения в даргинском языке уже, чем в русском. Из-за этого при их переводе приходиться брать даргинские глаголы, не совпадающие по своему вещественному значению соответствующим глаголам русского языка. В свою очередь, глаголы даргинского языка, в отличие от глаголов русского языка, имеют значения, отсутствующие в русских глаголах.

Очевидно, что необходимо учитывать все эти факторы при сопоставительном анализе глаголов движения в даргинском и русском языках. Важно также при изучении лексических значений глаголов движения в даргинской аудитории обращать внимание не на прямые значения, а на контекст и специфику лексических значений.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. Москва: Наука, 1993; Т. 2.
2. Галкина-Федорук Е.М. Слово и понятие в свете учения классиков. *Вестник МГУ*. 1951; № 9: 121.
3. Звегинцев В.А. *Семасиология*. Москва, 1957.
4. Омарова Э.И. Валентность глаголов перемещения в английском, русском и даргинском языках (в религиозном дискурсе). Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2016.
5. Щерба Л.В. *Опыт общей теории лексикографии*. Москва: Издание АН СССР, 1940; Выпуск 3: 114.
6. Шахбанова З.И., Рабаданова С.М. Синонимия и антонимия фразеологических единиц даргинского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 515 – 517.
7. Шахбанова З.И. Характеристика парных сочетаний в даргинском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 377 – 379.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. Moskva: Nauka, 1993; T. 2.
2. Galkina-Fedoruk E.M. Slovo i ponyatie v svete ucheniya klassikov. *Vestnik MGU*. 1951; № 9: 121.
3. Zvegincev V.A. *Semasiologiya*. Moskva, 1957.
4. Omarova `E.I. Valentnost' glagolov peremescheniya v anglijskom, russkom i darginskom yazykah (v religioznom diskurse). Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2016.
5. Scherba L.V. *Opyt obschej teorii leksikografii*. Moskva: Izdanie AN SSSR, 1940; Vypusk 3: 114.
6. Shahbanova Z.I., Rabadanova S.M. Sinonimiya i antonimiya frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 515 – 517.
7. Shahbanova Z.I. Harakteristika parnyh sochetanij v darginskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 377 – 379.

Статья поступила в редакцию 18.03.22

УДК 81.373.421 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-487-490

Pavlova Ya.A., *teacher, Department of Foreign Languages, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: Janina.pavlova2012@yandex.ru*

DISCOURSE ANALYSIS OF LEXICAL SYNONYMS IN THE ENGLISH TEXTS OF THE DOCUMENT GENRE (BASING ON THE INDICTEMENT MATERIAL). The research presents a discourse analysis of lexical synonyms in the English texts of document genre. The author substantiates that the research is relevant in the context of contemporary linguistics and the developing discipline of discourse analysis. In this connection the main concepts used in the research – "lexical synonyms", "legal discourse", "discourse analysis" – are specified in the article, as well as specific features of texts written in the Document genre are clarified. The author of the article chooses methods and defines stages of the practical part of the research. The English texts of indictments drafted in 2019 -2020 (USA) are chosen as practical material. In the process of the research special attention is paid to the functions, carried out by synonyms, by means of which drafters' aims are achieved: to inform of the charges brought against a person and to ascertain the facts of the case.

Key words: **synonyms, discourse analysis, genre, indictment, functions of synonyms, lexical meaning.**

Я.А. Павлова*, преп., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: Janina.pavlova2012@yandex.ru*

ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ СИНОНИМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ЖАНРА «ДОКУМЕНТ» (НА МАТЕРИАЛЕ ОБВИНИТЕЛЬНЫХ ЗАКЛЮЧЕНИЙ)

Исследование, описываемое в статье, посвящено дискурсивному анализу лексических синонимов в современных англоязычных текстах жанра «документ». Автором обосновывается актуальность исследования в русле современной лингвистики и развивающегося направления дискурсивного анализа. В связи с этим в статье конкретизируются основные понятия, используемые в исследовании: «лексические синонимы», «юридический дискурс», «дискурсивный анализ», а также уточняются специфические характеристики текстов жанра «документ». Автор статьи выбирает методы и определяет этапы практической части исследования. Материалом для исследования послужили англоязычные тексты обвинительных заключений, составленных в 2019–2020 гг. (США). В процессе исследования особое внимание обращается на функции синонимов, посредством которых составители обвинительных заключений реализуют поставленные цели: информировать об обвинениях, выдвигаемых против лица, и констатировать факты по делу.

Ключевые слова: **синонимы, дискурсивный анализ, жанр, обвинительное заключение, функции синонимов, лексическое значение.**

Актуальность настоящего исследования можно обосновать рядом причин. Во-первых, в теоретическом плане необходимо продолжить изучение явления лексической синонимии и дискурса (юридического дискурса, в частности) в контексте речемыслительной деятельности современного человека. Во-вторых, по-прежнему актуальна проблема обеспечения максимальной конкретики и точности высказываний в юридическом дискурсе при помощи лингвостилистических средств языка. В-третьих, пристальное внимание современных ученых привлекает проблема включения синонимов в юридический дискурс. Это тесным образом связано с противоречием между сутью лексической синонимии как вида системных отношений между языковыми единицами и особенностями юридического дискурса, специфицирующими его от других разновидностей дискурса.

С одной стороны, лексические синонимы традиционно рассматриваются как языковые одноструктурные единицы, между лексическими значениями которых есть относительное или полное сходство; при этом отличия между синонимами устанавливаются на уровне оттенков их значений и стилистической принад-

лежности. Таким образом, в лингвистических исследованиях акцент ставится не на сходстве, а на семантических различиях между синонимами.

С другой стороны, юридический дискурс представляет собой особый вид речемыслительной деятельности, регламентируемый конкретными социокультурными и историческими условиями, цель которого заключается в нормировании, легитимации, регулировании и контроле отношений между индивидами [1, с. 181]. Цели юридического дискурса, так же как статус и роли его участников, обусловили специфику отбора лингвостилистических средств в контексте речевых ситуаций, связанных с правовым регулированием. Эти средства должны способствовать четкому и логичному изложению обстоятельств и фактов, чтобы установить истину и защитить права членов общества.

Таким образом, возникает объективная потребность определить, насколько допускается включение синонимов в юридический дискурс и в чем конкретно заключается их роль. В связи с этим целью данного исследования является изучение в дискурсивном аспекте явления лексической синонимии в юридическом дискурсе современного английского языка. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: 1) определить статус и роли участников дискурса; 2) определить ситуативные и временные рамки дискурса; 3) определить интенции интерпретаторов; 4) конкретизировать функции синонимов как лингвостилистических средств выражения дискурса.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проводится дискурсивный анализ всех лексических синонимов в текстах жанра «документ», включая когнитивные (контекстуальные). Теоретическая значимость обусловлена применением в исследовании актуальных положений о сути явления лексической синонимии, дискурса и дискурсивного анализа. Практическая значимость состоит в использовании обширного аутентичного материала, датируемого 2019–2020 гг.

В исследовании используются такие методы дискурсивного анализа, как контекстуальный, стилистический и интент-анализ.

Практическим материалом послужили тексты жанра «документ». Выбор модуса целесообразен, поскольку тексты юридических документов составляют центральную часть структуры юридического дискурса. Они являются результатом коммуникативных ситуаций, характерных для юридической сферы; в них преобладает официально-деловой стиль; их главная функция – информационно-воздействующая (констатация факта и предписание) [2, с. 1]. В связи с этим в содержании юридических документов не используется оценочная лексика, отсутствуют эмоциональные оттенки, допускаются синонимы, принятые исключительно в официально-деловом стиле.

Анализируемые тексты являются обвинительными заключениями – Indictment – документы, составляющиеся на заключительной стадии досудебного расследования. Их цель – конкретизация обвинений, подкрепленных достаточно убедительной доказательной базой. Тексты довольно четко организованы, в их структуру включены введение, перечень обвинений в виде отдельных коротких параграфов (COUNTs), а также раздел, в котором формулируется наказание. Участниками являются составитель (сотрудник полиции, коронер или атторней) и реципиенты (судья, присяжные, участники сторон обвинения и защиты, сам подсудимый).

Один из анализируемых документов представляет собой обвинительное заключение по делу об убийстве из ненависти (Hate Crime Resulting in Death): субъект обвиняется в преднамеренном убийстве и намеренном причинении физического вреда американским гражданам, исповедавшим иудаизм.

В тексте последовательно указываются разделы статьи 18 американского уголовного кодекса, нарушенные подсудимым, в связи с чем составитель производит деление текста на абзацы. Участниками являются defendant (подсудимый) и victim (потерпевший). В содержании текста выделяются четыре синонима, характеризующие действия подсудимого как умышленные: *«…defendant John Timothy Earnest* ***intentionally*** *obstructed, by force, victim L.G-K.…»* [3]; *«…defendant John Timothy Earnest* ***willfully*** *caused bodily injury to the victims listed below…»* [3]; *«…defendant John Timothy Earnest* ***knowingly*** *used, carried and discharged a firearm…»* [3]; *«…defendant John Timothy Earnest* ***intentionally*** *and* ***specifically*** *engaged in an act of violence…»* [3].

По англо-английским толковым словарям определяем сходство лексических значений словоформ: *willfully* – done deliberately in order to cause harm [4]; continuing to do what you want, even after you have been told to stop – used to show disapproval [5]; *intentionally* – done deliberately and usually to cause harm [5]; with awareness of what one is doing [6]; *knowingly* – deliberately [5]; in a way that shows you know about smth [7]; if you do something knowingly you do it deliberately even though you know that what you are doing is wrong or illegal [4]; *specifically* – in a specific manner; in a definite and exact way [6]; for a particular reason, purpose [7].

Составитель документа употребляет эти синонимы, чтобы обозначить и объективно охарактеризовать действия подсудимого с юридической точки зрения: осознаваемые желание и намерение совершить действия, обозначенные в рамках уголовного права как преступление. Таким образом, в данном обвинительном заключении систематизируются элементы уголовного преступления.

Один из приведенных примеров также содержит два синонима, семантическая близость которых существует объективно, не только в контексте: *«…defendant John Timothy Earnest knowingly* ***used****, carried and* ***discharged*** *a firearm…»* [3].

В лексикографических источниках глагол ***use*** объясняется следующим образом: «to do something using a machine, tool, skill, method etc. in order to do a job or to achieve a result» [4] или «to put into action or service» [6]. Глагол ***discharge*** используется в изучаемом контексте в значении «to shoot» [6] или «to fire a weapon» [4]. Очевидно, что лексическое значение первой лексемы гораздо шире и уточняется при добавлении второй лексемы. Включая эти синонимы в цепочку однородных сказуемых, составитель последовательно описывает ситуацию, когда преступник применял огнестрельное оружие на поражение.

В заключительной части документа обобщаются результаты досудебного расследования: *«…the defendant, John Timothy Earnest, … committed the offenses charged· in Counts Two and Four after substantial* ***planning*** *and* ***premeditation*** *to cause the death of a person»* [3].

Рассмотрим значения выделенных словоформ: ***planning*** – the act or process of making a plan to achieve or do something [6]; ***premeditation*** – the process of deliberately planning to do something bad such as a crime [4]. Посредством этих синонимов составитель уведомляет о том, что следствие располагает доказательствами тщательной подготовки преступления обвиняемым.

Следующие четыре документа можно объединить общими темами «банды» и «организованная преступность». В текстах также последовательно и объективно излагаются обвинения против участников уличных банд и преступных организаций The Bloods [8; 9; 10], La Mara Salvatrucha (MS-13) [11], O-Block [9; 12], 18th Street [13] и участников террористических группировок [14]. В содержании обвинительных заключений используются стандартные для таких ситуаций лексические синонимы.

*«****Members*** *and* ***associates*** *of 18th Street engaged in murder, attempted murder, assault, narcotics trafficking and extortion, as well as other crimes»* [9].

Выделенные лексемы являются синонимами, что подтверждается толковыми словарями: ***Member*** – one of the individuals composing a group [6]; someone who belongs to a group [4]. ***Associate*** – an entry-level member [6]; a member of an organization who has only some of the rights or benefits that ordinary members have [4]. В рассматриваемом фрагменте документа они обозначают две категории участников банд, чей основной состав (Members) регулярно пополняется за счет претендентов (Associates). Статус участников изменяется, когда они доказывают (посредством совершения преступлений) свою полезность и преданность преступной группировке.

В следующем фрагменте также можно наблюдать реализацию уточняющей функции синонимов: *«The* ***enterprise*** *[the Bloods] constituted an ongoing* ***organization*** *whose members functioned as a continuing* ***unit*** *for a common purpose of achieving the objectives of the enterprise»* [8].

Enterprise – a unit of economic organization or activity, esp. a business organization [6]; a business company or organization [4]. ***Organization*** – an administrative and functional structure (such as a business or a political party) [6]; a group of people who have a particular shared purpose or interest [4]. ***Unit*** – a single thing, person, or group that is a constituent of a whole [6]; a group of people who work as a team within a large group or organization [4]. Синонимы уточняют значения друг друга. Располагая их в порядке от большего к меньшему, составитель обвинительного заключения емко описывает структуру преступной организации the Bloods.

В этом же фрагменте употребляются и другие синонимы: *«The enterprise [the Bloods] constituted an* ***ongoing*** *organization whose members functioned as a* ***continuing*** *unit for a common purpose of achieving the objectives of the enterprise»* [9].

Ongoing – being actually in process, continuing [6]; still happening or being done [4]. ***Continuing*** – continuous, constant [6]; happening for a period of time without interruption [4]. Таким образом, составитель обвинительного заключения выделяет непрекращающуюся деятельность организации и её участников – достаточное основание для неотложного рассмотрения уголовного дела.

«Specific goals included the following: ***preserving****, expanding and* ***protecting*** *the power, territory and reputation of MS-13 in El Salvador, The United States, including…»* [11].

Согласно толковым словарям, лексические значения синонимов во многом совпадают: ***Preserving*** – to keep safe from injury, harm or destruction, to protect [6]; to keep an idea, quality or situation from changing or being lost [4]. ***Protecting*** – serving to protect or shield [6]; to keep someone or something safe from harm, injury, damage or loss [4].

Учитывая то обстоятельство, что употребление тождественных синонимов в контексте юридического дискурса не допускается по причине возникновения путаницы в понимании и трактовке, обратимся к юридическому словарю: this term [***Preserving***] always presupposes a real or existing danger [15]. Из этого следует, что членам организации, о которой идет речь в рассматриваемом фрагменте, постоянно угрожает опасность со стороны других преступных объединений.

Также близки по значению синонимы из следующего фрагмента: *«… defendant DESMONN BECKETT, also known as "Des", knowing that one or more offenses against the United States, to wit: the crimes charged in Counts Thirteen and Fourteen, had been committed, did knowingly and intentionally receive, relieve, comfort and assist the offender in order to* ***hinder*** *and* ***prevent*** *the offender's apprehension, trial and punishment»* [7].

Hinder – to hold back, to prevent [6]; to stop someone or something from making

progress or developing [4]. ***Prevent*** – to hold or keep back [6]; to stop something from happening [4]. В этом случае используется стилистический прием синонимической аттракции в целях поэтапного описания действий одного из обвиняемых: помешать следствию, чтобы не допустить арест сообщника.

Следует обратить особое внимание на употребление лексических синонимов в следующем фрагменте: *«… defendant DESMONN BECKETT, …did knowingly and intentionally receive,* ***relieve****, comfort and* ***assist*** *the offender in order to hinder and prevent the offender's apprehension, trial and punishment…»* [15].

В языковой системе выделенные лексемы синонимичны: ***Relieve*** – give aid or help to [6]; to drive away the enemy from (a town, fort, etc.) [4]. ***Assist*** – to give usually supplementary support or aid to [6]; to help or support [5]. В контексте обвинительного заключения лексемы утрачивают синонимические связи между собой, поскольку автор выносит на первый план лишь отдельные компоненты их значений. Таким образом, **relieve** употребляется в значении «увезти подальше от врагов (сотрудников полиции)»; **assist** следует понимать, как «снабдить всем необходимым». В результате конкретизируется суть содействия, оказанного преступнику его сообщником.

Следующее обвинительное заключение было составлено по результатам расследования террористической деятельности отдельных лиц, активно участвовавших в нескольких группировках. Сообщая об итогах следствия, составитель употребляет лексемы ***cruel*** и ***inhumane***: *«Among other* ***cruel*** *and* ***inhumane*** *conduct, Emwazi beheaded American, Brittish and Japanese citizens…»* [14].

Cruel – disposed to inflict pain especially in a wanton, insensate, or vindictive manner; pleased by hurting others [6]; someone who is cruel enjoys causing pain to other people or animals, or enjoys making them unhappy or upset [4]. ***Inhumane*** – not humane [6]; treating people or animals in a very cruel way [4].

Важно отметить, что в обвинительных заключениях, в которых выдвигаются обвинения против отдельных индивидов и членов банд, эти словоформы не употребляются. Они являются специфическими и подчеркивают особую жестокость совершенных преступлений, основанную на тщательном планировании и осознанном желании причинить боль не только физическую, но и душевную как можно большему числу людей. Это обусловливает включение данных синонимов в содержание официального документа.

«Kotey and Elsheikh considered Emwazi to be ***trustworthy*** *and* ***upstanding*** *person»* [14].

Выделенные лексемы являются синонимами с общим компонентом значения «надежность». ***Trustworthy*** – worthy of confidence [6]; worthy to be trusted as being honest, safe, reliable [4]. ***Upstanding*** – marked by integrity [6]; honest and deserving respect [4].

Синонимы, обнаруженные в следующем фрагменте, весьма близки друг к другу по лексическому значению: *«To execute those* ***goals*** *and further its* ***purposes****, the co-conspirators engaged in various acts…»* [14].

Goal – the end toward which effort or ambition is directed; something attained only by prolonged effort and hardship [6]; something that you hope to achieve [4]. ***Purpose*** – something that one sets before himself as an object to be attained; an end or aim to be kept in view in any plan, measure, exertion, or operation**;** suggests more settled determination [6]; the aim that someone wants to achieve, or that something is intended to achieve [4]. Обратившись к дополнительным лексикографическим источникам, выясняем, что существительное ***Goal*** предполагает некую завершенность: the state of affairs that a plan is intended to achieve and that (when achieved) terminates behavior intended to achieve it [7]. Посредством употребления этих синонимов в тексте составитель четко обозначает, что, достигнув уже намеченных целей, террористы не намерены останавливаться, продолжат свою преступную деятельность.

В тексте обвинительного заключения также была обнаружена фраза *«… the defendants,… all* ***aided*** *and* ***abetted****…»* [14], в которой употребляются два лексических синонима: Aid – to provide with what is useful or necessary in achieving an end [6]; to make it easier for someone to do something [4]; Abet – to assist or support (someone) in the achievement of a purpose [6]; help someone do something immoral or illegal [4]. Составитель документа использует эти лексемы, чтобы раскрыть специфику оказанной террористам помощи: ресурсы и содействие в том, что противоречит закону.

Представленные синонимы являются примером терминологизации языковых единиц: в анализируемом фрагменте можно наблюдать результат лингвистической специализации лексем, составивших словосочетание **aided and abetted**, которые в юридическом смысле трактуются вместе как «to help somebody to commit a crime» [15] («*подстрекательство и содействие*» или «*помощь и содействие*»). В таком составе лексемы используются как одна терминологическая единица, чья функция заключается в том, чтобы квалифицировать действия обвиняемого как уголовно-наказуемое деяние.

В заключение можно сделать ряд выводов. Во-первых, специфика жанра «документ» и авторского целеполагания в текстах этого жанра (а именно – сообщение и пояснение) ограничивают допустимое количество лексических синонимов. При этом они выполняют преимущественно пояснительную функцию. Во-вторых, в текстах жанра «документ» лексические синонимы постепенно переходят из разряда общеупотребительных лексем в разряд специальных понятий, т.е. функционируют как терминологические единицы. В-третьих, несмотря на стилистические и жанровые ограничения, в текстах юридических документов могут возникать временные синонимические связи между лексемами, которые не являются синонимами в системе языка. В-четвертых, допускается отклонение от стилистических ограничений жанра «документ», а именно включение оценочной лексики в случаях рассмотрения дел, связанных с проявлениями исключительной жестокости преступников по отношению к своим жертвам. В перспективе целесообразно исследовать синонимы и их функциональные возможности в текстах разных жанров юридического дискурса. Это может способствовать дальнейшему, более глубокому изучению лексической синонимии, равно как и других, связанных с ней языковых явлений и феноменов.

Библиографический список

1. Джерри Д., Джерри Дж. Дискурс-анализ. *Большой энциклопедический словарь.* Москва: ВЕЧЕ АСТ, 1999; Т. 1.
2. Матвеева Г.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. *Синхронно-сопоставительный очерк.* Свердловск: Издательство Уральского университета, 1990.
3. *Indictment. United States of America against John Timothy Earnest.* Available at: https://www.justice.gov/opa/press-release/file/1433811/download
4. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/search/british/direct/?q=killing&auto=complete
5. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com/search/english/direct/?q=killing
6. *Merriam-Webster Dictionary.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/killing
7. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/killing
8. *Superseding Indictment. United States of America against Terrill Latney, Romaine Hopkins, Matthew Pittman, Kenneth Belcher, Kot Arra Jackson, Charles Gamble, John Gamble, Randy Smith, Corey Belcher, Willie Belcher, Jimmy Dean, Roger Foster, Eric Ross.* Available at: https://www.justice.gov/usao-edny/press-release/file/1207906/download
9. *Indictment. United States of America v. Charles Liggins, Kenneth Roberson, Tacarlos Offerd, Christopher Thomas, Marcus Smart*. Available at: https://www.justice.gov/usao-indil/press-release/file/1441506/download
10. *Indictment. United States of America against Dylan Cruz*. Available at: http://www.justice.gov/usao-endy/press-release/file/1123756/download
11. *Indictment. United States of America against Borromeo Enrique Henriquez, Elmer Canales Rivera, etc.* Available at: https://www.justice.gov/opa/pr/ms-13-s-highest-ranking-leaders-charged-terrorism-offenses-united-states
12. *Indictment. United States of America against Tyshawn Corbett, Qawon Allen, Desmonn Beckett, Devon Bristol, Marlon Bristol, Andrew Campbell, Quandel Smothers*. Available at: https://www.justice.gov/usao-endy/press-release/file/1288216/download
13. *Indictment. United States of America against Gregory A. Bush*. Available at: https://www.justice.gov/opa/press-release/file/1111736/download
14. *Indictment. United States of America against Alexanda Amon Kotey and El Shafee Elsheikh*. Available at: https://www.justice.gov/usao-edva/pr/update-us-v-alexanda-amon-kotey-and-el-shafee-elsheikh-0
15. *Legal Dictionary*. Available at: https://legal-dictionary.thefreedictionary.com/homicide

References

1. Dzherri D., Dzherri Dzh. Diskurs-analiz. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: VEChE AST, 1999; T. 1.
2. Matveeva G.V. Funkcional'nye stili v aspekte tekstovyh kategorij. *Sinhronno-sopostavitel'nyj ocherk.* Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1990.
3. *Indictment. United States of America against John Timothy Earnest.* Available at: https://www.justice.gov/opa/press-release/file/1433811/download
4. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/search/british/direct/?q=killing&auto=complete
5. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com/search/english/direct/?q=killing
6. *Merriam-Webster Dictionary.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/killing
7. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/killing
8. *Superseding Indictment. United States of America against Terrill Latney, Romaine Hopkins, Matthew Pittman, Kenneth Belcher, Kot Arra Jackson, Charles Gamble, John Gamble, Randy Smith, Corey Belcher, Willie Belcher, Jimmy Dean, Roger Foster, Eric Ross.* Available at: https://www.justice.gov/usao-edny/press-release/file/1207906/download
9. *Indictment. United States of America v. Charles Liggins, Kenneth Roberson, Tacarlos Offerd, Christopher Thomas, Marcus Smart*. Available at: https://www.justice.gov/usao-indil/press-release/file/1441506/download
10. *Indictment. United States of America against Dylan Cruz*. Available at: http://www.justice.gov/usao-endy/press-release/file/1123756/download

11. *Indictment. United States of America against Borromeo Enrique Henriquez, Elmer Canales Rivera, etc*. Available at: https://www.justice.gov/opa/pr/ms-13-s-highest-ranking-leaders-charged-terrorism-offenses-united-states
12. *Indictment. United States of America against Tyshawn Corbett, Qawon Allen, Desmonn Beckett, Devon Bristol, Marlon Bristol, Andrew Campbell, Quandel Smothers*. Available at: https://www.justice.gov/usao-endy/press-release/file/1288216/download
13. *Indictment. United States of America against Gregory A. Bush*. Available at: https://www.justice.gov/opa/press-release/file/1111736/download
14. *Indictment. United States of America against Alexanda Amon Kotey and El Shafee Elsheikh*. Available at: https://www.justice.gov/usao-edva/pr/update-us-v-alexanda-amon-kotey-and-el-shafee-elsheikh-0
15. *Legal Dictionary*. Available at: https://legal-dictionary.thefreedictionary.com/homicide

Статья поступила в редакцию 11.03.22

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-490-492

Provatorova O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: olgaprovatorova@yandex.ru*
Mavrodi S.A., *student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: olgaprovatorova@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF CREATING FEMALE IMAGES IN A.P. CHEKHOV'S PLAY "THE CHERRY ORCHARD". In the article the author explores the ways of creating female images in A.P. Chekhov's dramaturgy on the example of the play "The Cherry Orchard". He attemptes to analyze the images of Ranevskaya, Anya, Varya, Charlotte. It is proved that when creating female images, A.P. Chekhov uses the following ways of creating them: replicas of other characters about female images, monologues of heroines, author's details and remarks. The author substantiates the transformation of Ranevskaya's image in the perception of the characters and the reader, argues for the specifics of the characters of Varya and Anya, proves that the image of Charlotte is the most tragic in the play. The author believes that Chekhov painted female images reflecting the character of the turning point of the turn of the century.

Key words: **A.P. Chekhov, drama, "The Cherry Orchard", female image, ways of creating image, character, Ranevskaya, Anya, Varya, Charlotte.**

О.Н. Проваторова*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: olgaprovatorova@yandex.ru*
С.А. Мавродий*, студент, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: olgaprovatorova@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ПЬЕСЕ А.П. ЧЕХОВА «ВИШНЁВЫЙ САД»

В статье авторы исследуют способы создания женских образов в драматургии А.П. Чехова на примере пьесы «Вишнёвый сад». Ими предпринята попытка проанализировать образы Раневской, Ани, Вари, Шарлотты. Доказывается, что, создавая женские образы, А.П. Чехов использует следующие способы: реплики других персонажей о женщинах, монологи героинь, авторские детали и ремарки. Авторами обосновывается трансформация образа Раневской в восприятии персонажей и читателя, аргументируется специфика характеров Вари и Ани, доказывается, что образ Шарлотты – самый трагичный в пьесе. Автор считает, что Чеховым нарисованы женские образы, отражающие характер переломной эпохи рубежа веков.

Ключевые слова: **А.П. Чехов, драматургия, «Вишнёвый сад», женский образ, способы создания образа, характер, Раневская, Аня, Варя, Шарлотта.**

Вопросы специфики создания образов в художественном тексте всегда представляют научный интерес для литературоведов, активно ставятся и решаются учёными. Актуальность исследования обусловлена, во-первых, общенаучным стремлением систематизировать представления о способах создания женских образов в разные периоды творчества А.П. Чехова, во-вторых, необходимостью анализа женских образов в драматургии А.П. Чехова. Мы считаем, что изучение и анализ, выявление способов создания образов в произведении, их специфики делает литературоведческий анализ полным, раскрывает основы эстетики и особенности поэтики писателя.

Данная статья преследует цель – исследовать способы создания женских образов в пьесе А.П. Чехова «Вишнёвый сад», выявить их специфику. Для достижения данной цели предполагается решение следующих задач: рассмотреть попытки систематизации и классификации женских образов художественных текстов; исследовать женские образы пьесы «Вишневый сад» – Раневской, Ани, Вари, Шарлотты, проанализировав: а) реплики других персонажей о женских образах, диалоги; б) монологи; в) авторские детали и ремарки.

Драматургия А.П. Чехова является предметом изысканий учёных – Г.П. Бердникова, Т.П. Буслаковой, Г.А. Вялого, В.О. Горячевой, М.П. Громова, Т.Г. Ивлевой, Л. П. Иезуитовой, С.Н. Кузнецова, З.С. Паперного, С. Сендеровича, И.Н. Сухих, В.Е. Хализева, Т.К. Шах-Азизовой и других. Женским образам, во многом в аспекте социальной проблематики, а также способам их создания в произведениях А.П. Чехова посвящены исследования Ю.В. Кипко, О.А. Петровой, В. Сахарова, Ж. де Пруайяра, В.В. Гульченко, М. Одесской. Такие ученые, как М.П. Громов, С.В. Земляная, Ю.В. Кипко, М.А. Протопопов при исследовании средств создания образов акцентировали внимание на авторской оценке; Ю.М. Лотман, Н.А. Лукьянова, И.И. Мурзак – на таком средстве создания образа, как речевая самохарактеристика; Л.П. Ваганова, А. Рубцова, С.Н. Кузнецов, Л.В. Скибицкая – на функциях ремарки. Исследования А.Б. Криницына посвящены поэтике и семантике пауз в драматургии Чехова, Т.Г. Ивлевой – проблеме автора в драматургическом тексте А.П. Чехова.

Научная новизна данной работы обоснована тем, что специфика создания женских образов именно в пьесах А.П. Чехова не в полной мере рассмотрена исследователями. В статье предпринимается попытка проанализировать женские образы пьесы «Вишнёвый сад», выявить специфику их создания, опираясь на мужские образы, поскольку это персонажи, с помощью которых А.П. Чехов дает субъективную характеристику женщинам и выявляет типичную модель мышления того времени. Полученные результаты могут послужить основой для дальнейших исследований в чеховедении.

Теоретическая и практическая значимость проведенного исследования обусловлена тем, что изучение и анализ средств создания женских образов в пьесе А.П. Чехова «Вишнёвый сад» пополняет литературоведческий материал по интерпретации произведения, делая его более полным. Результаты могут быть использованы в проведении лекционных и практических занятий по истории русской литературы второй половины – конца XIX вв., а также лекционных и практических занятий по литературоведческим дисциплинам (в разделах, касающихся средств создания образов).

Обращение к образу женщины в литературе разных исторических эпох предполагает нечто более глобальное, чем просто воплощение личных представлений о женщине автора-художника. Женский образ в художественных текстах – это сложнейший комплекс культурно-исторических, социально-этических, психологических характеристик. «Женщина, обладающая не столь явными и прямыми социальными детерминантами, не столь рациональным и аналитическим сознанием, как мужчина, открыла литературе интереснейший комплекс социальных, нравственно-психологических, физиологических детерминант» [1, с. 19]. То есть именно женский образ становится объектом особого внимания в литературе в связи со скрытыми психологическими установками и особым сектором эмоциональных реакций.

Сложность анализа образа женщины в литературе вызвала попытки их систематизировать. Ю.М. Лотман классифицирует образы, выделяя три основных: первый – несчастная, нежно любящая женщина; второй – женщина с «демоническим» характером; третий – женщина-героиня, сильная духом, её героизм контрастирует с духовной слабостью мужчины [2, с. 65].

Значительную роль в изображении женского характера в литературе сыграл А.Н. Островский. А. Скабичевский говорит о двух женских типах у Островского: 1) живущие «по правде, честно, благородно» [3, с. 179]; 2) и женщины, главное для которых – «бешеные деньги» [3, с. 181]. Кроме того, есть и еще одна категория – «хотя и продажные, но такие, в которых вследствие каких-то неведомых чудесных причин уцелело сердце, и они сохранили способность в один прекрасный день полюбить человека истинной и глубокой любовью» [3, с. 206]. Это такие героини Островского, как Валентина Белесова из пьесы «Богатые невесты», Вышневская из «Доходного места» или Лариса из «Бесприданницы».

Особый вклад в изображение женских образов внесли женщины-писательницы, например, Л.А. Авилова – писательница, последовательница школы А.П. Чехова и Л.Н. Толстого. Изображение женщины в драматургии Л.А. Авиловой не имеет статического характера. От ранних произведений к более поздним женским образам трансформируются из слабых и зависимых − в свободные и

самодостаточные [4, с. 7]. Н.А. Голубева говорит о «…любящей женщине»; «женщине-ребенке», «новой героине», женщине-матери, революционерке, феминистке – образах женщин у Л.А. Авиловой. Их характеры моделируются посредством приемов автопсихологизма и автобиографизма», что вносит огромный вклад в концепцию изучения женского образа, так как автор освещает собственные психологические установки поведения, опираясь на опыт представителя данной гендерной группы [4, с.11].

Таким образом, в отечественной литературе и в жизни в целом в разные периоды к женщине относились по-разному, но «женский» вопрос всегда стоял остро. Каждый писатель делал попытки заглянуть в глубины женского сознания, сохранить детали современных им характеров героинь и показать разноаспектную женскую натуру.

Героини пьес А.П. Чехова имеют детально прописанные образы, которые довольно точно передают характеры женщин того времени. Поскольку каждый женский образ обладает специфическими индивидуальными чертами, выдвинуть классификацию с типизированными характерами не представляется возможным. Для того чтобы проанализировать женские образы пьесы «Вишневый сад», необходимо, на наш взгляд, рассмотреть их через:

1) восприятие женщин в пьесах другими персонажами (реплики других персонажей о женских образах, диалоги);

2) восприятие женскими персонажами самих себя (монологи);

3) проявление авторской позиции (авторские детали и ремарки).

Женские образы в пьесах раскрываются преимущественно в диалогах. В пьесах А.П. Чехова диалогам отводится особая роль. Через них автор не только дает оценку персонажам, но и раскрывает их образы. В произведении «Вишнёвый сад» мужчины являются персонажами, с помощью которых А.П. Чехов дает субъективную характеристику женщинам и выявляет типичную модель мышления того времени.

Опираясь на связь в пьесе между мужскими и женскими персонажами, нами были выдвинуты следующие группы («Вишнёвый сад»):

1) Раневская − Лопахин;

2) Варя – Лопахин −Трофимов;

3) Аня − Трофимов.

В данной систематизации есть персонаж, выбивающийся из предлагаемой классификации − Шарлотта. Включенность героини в повествование имеет сложную структуру. Мы также проанализируем способы создания данного образа, его функции в тексте.

Характеристика женским образам дается не только в репликах других персонажей. Существенное значение в произведении, на наш взгляд, занимает самоанализ героинь. Именно их монологи транслируют важные социальные проблемы того времени. Женщины наделены тонким чувством сопереживания: себе, близким, социуму. Аня и Варя искренне сочувствуют своей матери, пытаются помочь спасти имение.

Монологи героинь занимают центральное место в анализе их образов, они сами обличают свои пороки или делятся сокровенными мечтами.

Реплики персонажей − важный аспект анализа женских образов, но также важное место занимает характеристика автора. Авторская позиция в пьесах проявляется ремарками и детализацией. Например, Дуняша выходит на сцену с горящей свечой, что отсылает читателей к образу У. Шекспира – леди Макбет. А.П. Чехов данной деталью выражает свое отношение к героине, но при этом делает это неявно, чтобы дать читателю возможность составить собственное мнение о девушке.

Проанализируем женские характеры в пьесе «Вишнёвый сад» с помощью этих способов их создания.

Характеристику героине пьесы Любови Раневской дает Лопахин. Рассмотрим оценку героя, данную им, и проследим, менялась ли она на протяжении всего произведения.

«Любовь Андреевна прожила за границей пять лет, не знаю, какая она теперь стала... *Хороший она человек. Легкий, простой человек*. Помню, когда я был мальчонком лет пятнадцати, отец мой покойный <…> ударил меня по лицу кулаком, кровь пошла из носу… <…>. Любовь Андреевна <…> подвела меня к рукомойнику <…>. Не плачь, говорит, мужичок, до свадьбы заживет…» [5, с. 197]. Данная реплика подчеркивает положительное отношение Лопахина к Раневской: «…вы сделали для меня когда-то так много, что <…> люблю вас, как родную... больше, чем родную» [5, с. 204]. Он с теплотой вспоминает прошлое (то, что напрямую связано с Любовью Раневской).

Лопахин пытается помочь Раневской с имением и предлагает отдать землю под аренду. Но его не слышат. Уже во втором действии герой дает такую характеристику Гаеву и Раневской: «<…> таких легкомысленных людей, как вы, господа, таких неделовых, странных, я еще не встречал» [5, с. 219]. Эпитеты «легкомысленный», «неделовой», «странный» имеют негативную окраску.

После покупки вишнёвого сада между Лопахиным и Раневской уже нет таких взаимоотношений, как в первых двух действиях. Восприятие героем Любови Андреевны меняется. Он перестает видеть в ней ту «молоденькую, такую худенькую», участливую девушку из прошлого. Образ героини трансформируется, так как за годы жизни за пределами имения женщина внутренне меняется. Раневская предстает легкомысленной расточительницей, полагающейся на волю случая, а не на собственные силы.

В своих *монологах* Раневская самообличается, анализирует прошлое, прожитую «греховную» жизнь: «О, мои грехи... Я всегда сорила деньгами без удержу <…>» [5, с. 220]. Героиня сама признает свое мотовство, но не пытается изменить в себе эту черту. Она упрекает бывшего мужа за долги, вспоминая, как было тяжело ей справляться с тратами, но игнорирует просьбу Вари уменьшить расходы.

Расточительность Раневской прослеживается и в *авторском комментарии*: «Уронила портмоне, рассыпала золотые» [5, с. 218]. В произведении не раз упоминаются приметы. Одна из них – рассыпать монеты, а это, по примете, влечет за собой материальные потери.

В пьесе упоминается, что мама Гаева и Раневской умерла: «<…> покойная мама идет по саду... в белом платье! <…>» [5, с. 210]. Можно предположить, что они воспитывались тетушкой, которая «не очень их любила». Именно поэтому Любовь Андреевна так привязана к прошлому. Она эмоционально целует «шкафик из детства», но холодно воспринимает слова о смерти няни. Она, как ребенок, закрывает уши, когда Трофимов пытается доказать ей нечестность ее возлюбленного, но в тот же момент грубо оскорбляет героя. Раневская не справляется с двойственностью своей роли, поэтому не может вести дела в имении и обеспечить своим детям достойную жизнь. Способы создания образа Раневской – реплики других персонажей (в частности, Лопахина), монологи, авторские детали и ремарки.

В отличие от Раневской, которая ничего не делает для спасения вишнёвого сада, Варя пытается найти способ, чтобы сохранить его, дать ему новую жизнь. Героиня – приемная дочь Любови Андреевны. Варя не является потомственной помещицей. Ей приходится принять новую социальную роль и соответствовать ей. Проследим, какой Варю видят другие персонажи (Лопахин, Трофимов) – помещицей или простой девушкой.

В первом действии известно, что Варю и Лопахина связывают романтические отношения, но герой не спешит делать предложение девушке: «У него дела много, ему не до меня... и внимания не обращает <…>» [5, с. 201].

Персонаж относится к Варе несерьезно, по-детски: «(заглядывает в дверь и мычит). Ме-е-е... (Уходит.)» [5, с. 201]. Он не видит ее хозяйкой дома (хотя всеми делами в имении руководит именно Варя), так как с предложением о сохранении вишнёвого сада он идет к Раневской. О том, что Лопахин относится к Варе, как к простой девушке, а не помещице, указывает следующая деталь: «Через три недели увидимся. (Целует Любови Андреевне руку.) Пока. Прощайте. Пора. (Гаеву.) До свиданция. (Целуется с Пищиком.) До свиданция. (Подает руку Варе, потом Фирсу и Яше)» [5, с. 209]. Прощание с Варей ставится в один ряд с прощанием с Фирсом и Яшей (слугами). Выражение «до свиданция» стилистически снижено.

В конце пьесы у героев происходит объяснение. Варя ждёт предложение от Лопахина, что подтверждают *ремарки* А.П. Чехова о том, что она что-то постоянно ищет. Героиня не может сосредоточиться и спокойно слушать мужчину. Лопахин спрашивает, куда пойдет Варя, та отвечает, что пойдет «к Рагулиным... Договорилась к ним смотреть за хозяйством... в экономки, что ли» [5, с. 250]. Данное признание окончательно разрывает отношения героев, так как девушка избирает путь простого, рабочего человека.

Простоту в характере Вари ощущает и другой герой – Трофимов. В пьесе не раз упоминается статус Пети (студент), который является ниже положения героини (дочь помещицы), но это не препятствует несерьезному отношению героя к девушке: «(дразнит). Мадам Лопахина! Мадам Лопахина!..» [5, с. 232]. Трофимов считает, что Варя «уж очень <…> усердная, не в свое дело суется. Все лето не давала покоя ни мне, ни Ане, боялась, как бы у нас романа не вышло. Какое ей дело? <…>» [5, с. 233]. Он унижает девушку за ее любовь к Лопахину и говорит, что сам он «выше любви», тем самым укрепляя свое социальное положение выше Вариного.

Героиню не устраивает ее положение в имении. Она чувствует себя чужой. Поэтому Варя говорит о желании уйти из дома: «Если бы были деньги, хоть немного, хоть бы сто рублей, бросила бы я все, ушла бы подальше. В монастырь бы ушла» [5, с. 232]. Мечты об уходе в монастырь подтверждают простоту характера девушки.

Варя не уходит из дома. Она чувствует ответственность за имение, за вишнёвый сад, за его обитателей. Героиня – настоящая хозяйка в доме (хотя эта роль ей чужда), на что указывает деталь: «…на поясе у нее вязка ключей» [5, с. 200]. Символ ключа преследует образ Вари: она обременена ответственностью за дом, за хозяйство, но в конце она бросает связку ключей, как будто порывает со своей «помещичьей» жизнью: «Варя снимает с пояса ключи, бросает их на пол, посреди гостиной, и уходит» [5, с. 240]. Способы создания образа Вари – реплики других персонажей (Лопахин, Трофимов), монологи, авторские детали и ремарки.

Если Варя, будучи приемной дочерью, вынуждена подстраиваться под семью Раневской, то Аня органично чувствует себя в этой среде: «Моя комната, мои окна, как будто я не уезжала <…>» [5, с. 200]. Аня во многом схожа с матерью: «<…> Как ты похожа на свою мать! (Сестре.) Ты, Люба, в ее годы была точно такая» [5, с. 203]. Она эмоциональна, по-детски наивна.

Ане свойственно копирование характера. Она осуждает Раневскую за расточительство, но так же, как и она, тратит сбережения семьи: «<…> А в Париже я на воздушном шаре летала!» [5, с. 201]. Ане семнадцать лет. Это возраст, когда влияние родителей не имеет такой силы, как прежде, и наставничество ищется в лице другого человека. Для героини таким человеком становится Петя Трофи-

мов. Аня полностью перенимает философию героя, поэтому все идеи, которые он выражает, можно считать разделенными девушкой.

Трофимов убежден сам и убеждает Аню в том, что прошлое России – череда ошибок, замедляющих её развитие: «Ведь так ясно, чтобы начать жить в настоящем, надо сначала искупить наше прошлое, покончить с ним, а искупить его можно только страданием, только необычайным, непрерывным трудом» [5, с. 228]. И далее: «И все же душа моя всегда <…> была полна неизъяснимых предчувствий. Я предчувствую счастье, Аня, я уже вижу его...» [5, с. 228]. Те же мысли реализуются у Ани в словах к матери: «Вишневый сад продан, его уже нет <…>, но не плачь, мама, у тебя осталась жизнь впереди, осталась твоя хорошая, чистая душа... <…> Мы насадим новый сад, роскошнее этого, ты увидишь его, поймешь, и радость, тихая, глубокая радость опустится на твою душу, как солнце в вечерний час…» [5, с. 241].

Авторские ремарки, употребляемые в репликах Ани, передают ее характер: «мечтает», «говорит весело, по-детски», «задумчиво», «всплескивая руками», «в восторге» и т.д. Если вспомнить классификацию Н.А. Голубевой, то Аня принадлежит к группе «женщина-ребенок». Способами создания образа Ани также являются реплики других персонажей (Гаев, Петя Трофимов), монологи, авторские детали и ремарки.

В системе женских образов пьесы «Вишнёвый сад» особенно выделяется характер Шарлотты.

Показательно, на наш взгляд то, что Шарлотте *не дают характеристику другие персонажи*. Ее реплики часто остаются незамеченными и неуслышанными. В первом действии Аня говорит: «И зачем ты навязала мне Шарлотту...» [5, с. 201]. Глагол с отрицательной коннотацией «навязала» подчеркивает пренебрежительное отношение обитателей имения к гувернантке.

Важную роль в анализе этого образа играют *монологи и детали*. «<…> Когда я была маленькой девочкой, то мой отец и мамаша ездили по ярмаркам и давали представления <…>. И когда папаша и мамаша умерли, меня взяла к себе одна немецкая госпожа и стала меня учить. <…> Я выросла, потом пошла в гувернантки. А откуда я и кто я – не знаю... <…> Ничего не знаю», – это сама о себе Шарлотта [5, с. 215]. Данная реплика не обращена к конкретному персонажу. Кажется, что героиня проговаривает факты из своей жизни самой себе, чтобы не забыть, кем она является на самом деле.

В доме Шарлотту воспринимают как развлекающий персонал: «Шарлотта, покажите фокус!» [5, с. 208]. Но она гораздо глубже того амплуа, которым ее наделили обитатели имения. А.П. Чехов использует ремарку «*в раздумье*» по отношению к героине (данное указание употреблено в пьесе три раза). Непонимание со стороны окружающих людей обрекает женщину на одиночество: «Эти умники все такие глупые, не с кем мне поговорить... Все одна, одна, никого у меня нет и... и кто я, зачем я, неизвестно... (Уходит не спеша)» [5, с. 216].

В отличие от других персонажей, которые не видят настоящую натуру героини, Шарлотта «чувствует» обитателей имения и характеризует их: «Если позволить вам поцеловать руку, то вы потом пожелаете в локоть, потом в плечо [5, с. 208] <…> Ты, Епиходов, очень умный человек и очень страшный [5, с. 216] <…>».

При последнем появлении Шарлотты в четвертом действии (так же, как и в первом) героиня уезжает со своей «собачкой», хотя она говорит о том, что в городе ей «жить негде» [5, с. 248]. Женщина ответственна за того, кто нуждается в ней. При этом семья Раневской забывает в доме преданного Фирса: «Про меня забыли...» [5, с. 253–254].

Шарлотта, на наш взгляд, – самый трагичный женский образ произведения, так как у каждой героини, кроме нее, есть надежды на будущее. Она не находит себе места не только в имении Раневской, но и за его пределами. Шарлотту не характеризуют другие персонажи (она одинока и неинтересна другим), главную роль в анализе этого образа играют монологи и детали.

Итак, нами в данной статье были проанализированы центральные женские образы произведения А.П. Чехова «Вишнёвый сад» – образы Раневской, Ани, Вари, Шарлотты, выявлена специфика их создания. В результате исследования мы пришли к следующим выводам. Женские образы в пьесе А.П. Чехова «Вишнёвый сад» детально прописаны и имеют специфические индивидуальные признаки. В тексте именно мужские образы – это образы-персонажи, с их помощью А.П. Чехов дает субъективную характеристику образам женским (Раневская – через образ Лопахина; Варя – через образы Лопахина и Трофимова; Аня – через образ Трофимова; выделяется в этом плане образ Шарлотты). Мы рассмотрели женские образы через их восприятие другими персонажами пьесы, проанализировав реплики о героинях; через восприятие женскими персонажами самих себя, обратив внимание на монологи героинь; через проявленную авторскую позицию – авторские детали и ремарки. Задействуя классические средства создания образов в драматургическом тексте, Чехов использует их специфически – через приём *характеристика женского образа через мужской*, создавая уникальные сложные женские образы, отражающие характер переломной эпохи рубежа веков. Одним героиням не удается подстроиться под новые веяния времени, и они продолжают жить по старым психологическим установкам (Раневская, Варя, Шарлотта), другие же готовы к романтизированной «новой жизни» (Аня).

Таким образом, поставленная нами цель – исследовать способы создания женских образов в пьесе А.П. Чехова «Вишнёвый сад», выявить их специфику – достигнута, задачи – решены. Полученные результаты вполне могут способствовать последующему рассмотрению и анализу способов создания образов в пьесе «Вишнёвый сад» и в других драматургических текстах А.П. Чехова, раскрывая особенности поэтики автора. Дальнейшее изучение способов создания женских образов в драматургии А.П. Чехова представляется нам в высшей степени перспективным.

Библиографический список

1. Разумова Н.Е. *Творчество А.П. Чехова в аспекте пространства*. Томск, 2001.
2. Лотман Ю.М. *Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства 18 – начало 19 века*. Санкт-Петербург, 1994.
3. Скабичевский А. *Женщины в пьесах А. Н. Островского*. Санкт-Петербург, 1887.
4. Голубева Н. А. *Литературное творчество Л.А. Авиловой*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тверь, 2006.
5. Чехов А. П. Вишневый сад. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Пьесы 1895–1904*. Москва: Издательство «Наука», 1978; Т. 13.

References

1. Razumova N.E. *Tvorchestvo A.P. Chehova v aspekte prostranstva*. Tomsk, 2001.
2. Lotman Yu.M. *Besedy o russkoj kul'ture: byt i tradicii russkogo dvoryanstva 18 – nachalo 19 veka*. Sankt-Peterburg, 1994.
3. Skabichevskij A. *Zhenschiny v p'esah A. N. Ostrovskogo*. Sankt-Peterburg, 1887.
4. Golubeva N. A. *Literaturnoe tvorchestvo L.A. Avilovoj*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2006.
5. Chehov A. P. Vishnevyj sad. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *P'esy 1895-1904*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1978; T. 13.

Статья поступила в редакцию 21.03.22

УДК 811.161.1:81.119 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-492-498

***Prokudina I.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management, senior teacher, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: pris1981@yandex.ru*
***Kuks A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: annavkuks@gmail.com*

STRUCTURAL AND CONTENT ANALYSIS OF THE "MILITARY MAN" ASSOCIATIVE FIELD IN THE NON-PROFESSIONAL RUSSIAN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS (BASED ON THE RESULTS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT). The article presents a comprehensive structural and content analysis of the MILITARY MAN associative field in the non-professional Russian linguistic consciousness. Based on the data obtained from the associative experiment a comprehensive model of the MILITARY MAN associative field was constructed. The study gives a detailed analysis of this field considering its semantic zones and thematic groups, which were categorized according to the methodology of semantic gestalt. The analysis reveals that the MILITARY MAN associative field includes semantic zones "Actor", "Activity", "Organization", "Location", "Attributes", "Characteristics" and examines the specific weight and composition of each of them. As a result, conclusions are drawn about the heterogeneity of the semantic structure of the MILITARY MAN associative field, the diversity and varying degrees of significance of its components and their ability to represent information-conceptual, figurative-perceptual, value and socio-cultural aspects of the same-named concept.

Key words: **linguistic consciousness, associative experiment, associative field, military man, content analysis, semantic gestalt method, semantic zone.**

***И.С. Прокудина**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, ст. преп. Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: pris1981@yandex.ru*
***А.В. Кукс,** канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: annavkuks@gmail.com*

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ «ВОЕННЫЙ» В РУССКОМ НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Статья посвящена комплексному структурно-содержательному анализу ассоциативного поля «Военный» (в значении *военнослужащий*), сложившего в непрофессиональном языковом сознании представителей русской лингвокультуры. Материалом для исследования послужили данные, полученные в результате проведенного ассоциативного эксперимента. В ходе работы была построена модель АП «Военный» с учетом частотности входящих в его состав ассоциативных реакций, в структуре которого были выделены семантические зоны и тематические группы в соответствии с методикой семантического гештальта. На основании анализа устанавливается, что АП «Военный» включает семантические зоны «Субъект», «Деятельность», «Организация», «Локация», «Атрибуты», «Характеристика», определяется удельный вес и состав каждой из них. В результате делаются выводы о неоднородности семантической структуры АП «Военный», многообразии и различной степени значимости актуализируемых в нем признаков образа военнослужащего, возможности элементов АП «Военный» отображать информационно-понятийный, образно-перцептивный, ценностный и социально-культурный компоненты одноименного концепта.

Ключевые слова: **языковое сознание, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, военный, содержательный анализ, метод семантического гештальта, семантическая зона.**

На современном этапе развития науки о языке, характеризующемся в первую очередь переходом к антропоцентрической парадигме научного знания, в фокусе лингвистических исследований находится человек, его сознание, мышление и духовно-практическая деятельность [1]. В рамках такого подхода особую актуальность приобретает изучение языкового сознания, которое рассматривается как «способ репрезентации реальности в духовном мире; форма опредмечивания человеческой психики с ее рациональными и эмотивными реакциями на мир» [2]; «совокупность образов сознания, формирующихся и овнешняемых при помощи языковых средств – отдельных лексем, словосочетаний и фразеологизмов, текстов, ассоциативных полей и ассоциативных тезаурусов» [3].

Среди экспериментальных исследований, направленных на изучение и структуризацию языкового сознания, моделирование его фрагментов, наиболее эффективным признается ассоциативный эксперимент (АЭ), определяемый как эксперимент, «во время которого от испытуемого требуется назвать одно или несколько слов, словосочетаний, фразеологизмов или цитат (прецедентных выражений), пришедших в голову первыми, в ответ на предъявленное слово-стимул, с ограничениями или без ограничений в выборе реакций» [4]. В ходе АЭ информанты не должны думать над ответами, поскольку «если есть отбор, нет ассоциативного процесса в общепринятом истории психологии смысле» [5]. Теоретическими и прикладными аспектами АЭ, методикой его проведения и особенностями интерпретации результатов занимались такие ученые, как Ю.Н. Караулов, Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасов, И.А. Стернин, Е.И. Горошко и др.

Полученные в результате АЭ вербальные реакции информантов формируют ассоциативные поля (АП), которые предоставляют возможность описывать особенности их образов в языковом сознании [6]. Н.В. Уфимцева также отмечает, что «ассоциативное поле того или иного слова-стимула – это не только фрагмент вербальной памяти человека, но и фрагмент образа мира того или иного этноса, отраженного в сознании «среднего» носителя той или иной культуры, его мотивов, оценок и, следовательно, его культурных стереотипов» [6, с. 140]. Таким образом, анализ АП, построенного на основе результатов АЭ, позволяет максимально приблизиться к ментальному лексикону, вербальной памяти и культурным стереотипам языкового сознания носителей языка [7].

Каждое АП имеет структуру, которая включает ядро и периферию, состоящую из ближней, дальней и крайней зон. В ядерную часть входят многократно повторяющиеся ассоциативные реакции, в периферию – менее частотные ассоциаты. Если ядерная зона АП позволяет реконструировать устойчивый, стереотипный образ того или иного фрагмента действительности, характерный для национального языкового сознания, то периферийная зона продолжает направления ассоциирования, намеченные ассоциатами, входящими в ядерную часть. В конечном итоге АП слова характеризует все многообразие его смысловых возможностей, демонстрирующих знания информантов о языковых свойствах слова-стимула и особенностях его использования в речевой практике [8]. Кроме того, в АП входят ассоциативные реакции, отражающие информацию экстралингвистического характера, в которых актуализируются различные ситуативные, тематические, социально или культурно обусловленные представления об обозначаемых словами-стимулами фрагментах действительности [8].

Одним из наиболее перспективных направлений изучения ассоциативного поля является его содержательный анализ, целью которого является семантическая интерпретации образов сознания. В качестве инструмента для проведения такого анализа исследователями предлагались различные методики (например, когнитивные схемы, описанные в работах Н.И. Мироновой и В.Е. Гольдина [9]), но наиболее широкое распространение получил метод «семантического гештальта», предложенный Ю.Н. Карауловым, с помощью которого представляется возможным упорядочить множества реакций, формирующих ассоциативное поле [10]. Систематизация семантической структуры АП методом семантического гештальта происходит, когда «мы обнаруживаем, что ответы (реакции) испытуемых тяготеют по своей семантике к определенным характеристикам стимула, группируясь естественным образом вокруг нескольких … реакций-концептов, которые … обозначают типовые свойства референта, стоящего в данной культуре … за стимулом» [11, с. 160]. Метод семантического гештальта базируется на основе семантической классификации реакций, входящих в АП, и предполагает выделение нескольких семантических зон, которые объединяют типичные для данного языкового сознания признаки предмета или понятия, соответствующего имени поля слову-стимулу [10]. По мнению Е.И. Горошко, ценность данного подхода заключается в том, что он позволяет посмотреть на АП не только с лингвистической, но и с когнитивной позиции [12].

В настоящей статье мы обратились к изучению содержательных и структурных особенностей АП «Военный» (в значении *военнослужащий*), сложившегося в непрофессиональном языковом сознании носителей русской лингвокультуры. Материалом для исследования послужили результаты проведенного нами АЭ, в ходе которого информантами выступили гражданские лица – носители русского языка. Обращение именно к этому понятию для проведения АЭ обусловлено высокой степенью социальной значимости военной профессии и вооруженных сил в целом на протяжении всей истории России. Развитие и становление российской государственности неразрывно связано с войнами: на судьбу почти каждого поколения приходилась своя война [13]. Современный мир также наполнен рисками, связанными с террористическим угрозами, вооруженными конфликтами, геополитическим столкновениями, в связи с чем Вооруженные Силы РФ предстают в качестве основного государствообразующего института, гаранта территориальной целостности и неприкосновенности границ, сохранения суверенитета нашей страны [14], а профессия военнослужащего имеет в современном российском обществе совершенно особенный статус.

Ранее в фокусе лингвистических исследований находились различные аспекты изучения лексики, так или иначе связанной с военной тематикой. Наиболее разработанным является концепт «война», который рассматривался в лингвокультурологическом [13; 15], психолингвистическом [16; 17], лингвострановедческом [18] аспектах. На материале ассоциативных экспериментов исследовалось отражение корпоративной культуры военных [14], профессиональные стереотипы в языковом сознании будущих военных специалистов [19], ассоциативно-вербальное поле «Армия» в лингвокогнитивном аспекте [4], специфика вербальных ассоциаций военных на примере АП «Враг» [20], ассоциативная связь «Война – Победа» в обыденном и профессиональном сознании [21] и др. Однако комплексного структурно-содержательного анализа АП «Военный» в современном непрофессиональном сознании носителей русской лингвокультуры не проводилось.

Т.о., актуальность данной работы обусловлена как экстралингвистическими, так и собственно лингвистическими факторами: с одной стороны, высокой степенью значимости профессии военного в структуре современного российского общества, с другой – важностью изучения способов и особенностей вербализации различных фрагментов языкового сознания, в т.ч. милитарной тематики, посредством различных методов, включая АЭ, а также возросшей актуальностью антропоцентрических исследований в целом.

Целью данного исследования является выявление и описание содержательных и структурных особенностей АП «Военный», сложившегося в непрофессиональном языковом сознании носителей русской лингвокультуры.

Для достижения поставленной цели работы необходимо решить следующие задачи:

1) провести АЭ к слову-стимулу «Военный» (в значении *военнослужащий*), информантами в котором выступают гражданские лица – носители русского языка; определить методику, с помощью которой выполнить содержательный анализ АП, сформированного из полученных в ходе АЭ ассоциативных реакций;

2) на основе результатов анализа построить содержательную модель АП «Военный» в соответствии с методом семантического гештальта с учетом частотности полученных в ходе АЭ ассоциативных реакций;

3) охарактеризовать особенности выделенных в ходе анализа семантических зон, тематических групп и входящих в их состав ассоциативных реакций; описать структурно-смысловую специфику АП «Военный», существующего в непрофессиональном языковом сознании носителей русской лингвокультуры.

Научная новизна исследования определяется комплексным подходом к структурно-семантическому описанию и моделированию АП «Военный», что по-

зволит определить место, роль и специфику данного фрагмента действительности в современном непрофессиональном языковом сознании представителей русской лингвокультуры.

Практическая значимость работы обусловлена тем, что ее результаты могут быть использованы в процессе обучения русскому языку как иностранному, для составления вузовских курсов по психолингвистике, когнитивной лингвистике, лингокультурологии и лингвоперсонологии, а также в лексикографической практике.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит определённый вклад в общую теорию языкового сознания.

Итак, для построения АП «Военный» нами был проведен цепной (цепочечный) АЭ к слову-стимулу «Военный» (в значении *военнослужащий*), определяемый как разновидность АЭ, в ходе которого испытуемым предлагается отреагировать на слово-стимул несколькими реакциями [22]. Привлечение в ходе анализа не только первых ассоциаций, но и следующих за ними дает возможность «выявить и выводные знания, и косвенные признаки, обнаруживаемые как раз в последующих ассоциатах» [23, с. 186].

В ходе АЭ были опрошены 158 информантов (79 мужчин и 79 женщин) в возрасте от 17 до 62 лет. Нижняя возрастная граница (17 лет) была определена с учетом того, что к данному возрасту завершается становление языковой личности и, следовательно, в ассоциациях отражается уже сформировавшаяся языковая способность испытуемого [24].

В эксперименте приняли участие гражданские лица различных сфер деятельности: студенты вузов, учащиеся учреждений СПО, работники различных организаций, не относящихся к военным и другим силовым структурам, пенсионеры. К эксперименту не были привлечены действующие, уволившиеся и вышедшие на пенсию военнослужащие, курсанты военных учебных заведений. Все испытуемые являлись жителями города, для которых родной язык – русский. В целях широты охвата контингента испытуемых к опросу были привлечены представители различных профессий и областей знаний, имеющие разный уровень образования.

В ходе АЭ испытуемым было предложено в течение 10 минут указать любое количество первых пришедших на ум ассоциативных реакций (слов, словосочетаний, имен исторических личностей, названий исторических событий и т.п.) к слову-стимулу «Военный» (уточнено, что в значении *военнослужащий*). В общей сложности было получено 1 538 ассоциативных реакций, часть из которых (сходные по смыслу реакции, разные грамматические формы одного и того же слова и т.п.) была обобщена. В результате все реакции были сведены к 592 ассоциатам.

Затем весь комплекс выделенных ассоциатов был подвергнут анализу, на первом этапе которого проводилась первичная обработка данных АЭ, предполагающая количественное определение уровня частотности, индекса яркости реакций и их отнесение к определенному структурному фрагменту АП в соответствии с параметрами, предложенными И.А. Стерниным (ядро – индекс яркости не менее 0,12–0,15; ближняя периферия – 0,10–0,04; дальняя периферия – 0,03–0,02; крайняя периферия – 0,01 и ниже) [25].

Далее был выполнен содержательный анализ всех зон АП «Военный» посредством адаптированного в соответствии со спецификой данного исследования метода семантического гештальта Ю.Н. Караулова [10]. Полученный ассоциативный материал был разделен на основные семантические зоны, для каждой семантической зоны вычислен удельный вес, в результате чего было выстроено ассоциативно-вербальное поле «Военный» с учетом индекса яркости ассоциатов от ядерной зоны к периферии, представленное в табл. 1.

1. Семантическая зона «Субъект» (15%)

Данная семантическая зона оказалась одним из самых многочисленных и разнообразных фрагментов АП, особенно в части ближней и дальней периферии, что может быть объяснено тем, что словом-стимулом является лексема со значением лица, в результате чего значительная часть ассоциатов также представляет собой наименования лиц.

Наиболее насыщенной по разнообразию ассоциатов оказалась тематическая группа «Воинское звание, должность, ранг», что свидетельствует о том, что принадлежность военного к тому или иному воинскому званию является его определяющей характеристикой для непрофессионального сознания, что также подтверждает наличие ассоциата *воинское звание (0,04)* в ближней периферии. Наличие у военных специальных званий отличает представителей этой профессии от других. В ядерной зоне АП находится ассоциат *солдат (0,21)*, высокая частотность которого объясняется его способностью обозначать военного человека вообще: солдат – это не только военнослужащий рядового состава, но и в переносном значении «военный человек, воин» [26; 27]. В зону ближней и дальней периферии вошли различные наименования воинских званий от рядового до маршала, среди которых наиболее частотными оказались *генерал (0,07), полковник (0,05), лейтенант (0,045), сержант (0,04)*. Также обращает на себя внимания тот факт, что для званий, которым присуще разделение на *младший / – / старший*, *генерал-майор / генерал-лейтенант / генерал-полковник / генерал армии*, такая дифференциация среди ассоциатов отсутствует. Т.о., в непрофессиональном языковом сознании отражены знания о разграничении составов военнослужащих, системе воинских званий, однако представлены они в обобщенном, укрупненном виде.

В данную тематическую группу также вошли ассоциаты, характеризующие военного как должностное лицо, *офицер (0,08), командир/командующий (0,08)*, что демонстрирует отнесение данных номинаций в непрофессиональном языковом сознании именно к военной сфере. Кроме того, в зону дальней периферии вошел ассоциат *дневальный (0,02)*, указанный только информантами мужского пола, что, возможно, говорит о более высокой степени знаний внутреннего распорядка, повседневной деятельности и быта в армии.

Наличие в описываемой тематической группе ассоциатов *кадет (0,04)* и *курсант (0,025)*, свидетельствует о том, что процесс обучения и подготовки военнослужащих в средних и высших военных учебных заведениях также является важной составляющей нашей действительности, нашедшей отражение в массовом сознании. Примечательно, что образ *кадета* вернулся в языковое сознание и прочно закрепился в нем, хотя ранее определялся как ‘относящийся к дореволюционной России’ [28].

Кроме того, в указанную тематическую группу вошли ассоциаты, отражающие характеристику военнослужащего как *воина,* в значении которого прослеживаются основные виды деятельности и функции военного – ‘служить в армии’, ‘воевать’, ‘сражаться с врагом’ [26]. Также данный тип ассоциативных реакций представлен в виде разговорного варианта с оттенком иронии *вояка* ‘1. Испытанный боец, храбрый воин. 2. Тот, кто воюет с задором, с запалом, но неумело, незадачливо’ *(воин/вояка 0,04)*. Признаки, актуализируемые данными ассоциативными реакциями, далее найдут свое продолжение при описании семантических зон «Деятельность» и «Характеристики».

Помимо указанных выше, также значимой характеристикой *военного* как субъекта является его гендерная и возрастная принадлежность (*мужчина (0,06*)), а также присутствующее в некоторых ассоциациях его соотнесение с конкретным человеком – членом семьи испытуемых (только мужского пола), представленное индивидуальными реакциями в дальней периферии АП (*папа (0,03)* и *дедушка (0,02)*). Не исключено, что ассоциативная реакция *мужчина* также актуализирует ряд признаков, характерных для ‘настоящих, идеальных мужчин’, существующих в сознании представителей русской лингвокультуры: сильный, высокий, красивый, настоящий, умный [29].

2. Семантическая зона «Деятельность» (19%)

Данная семантическая зона представлена тематическими группами «Виды и способы деятельности», «Объект деятельности», «События» и «Физическое состояние, ощущение».

Ядро тематических групп «Виды и способы деятельности» и «Объект деятельности» составляют ассоциаты *защита (0,16), служба (0,15) и Родина (Отечество, Россия) (0,17)*. Высокая частотность данных реакций свидетельствует о том, что в обыденном сознании достаточно прочно закрепился позитивный образ военного как защитника/служителя Родины, который в случае нападения врага сможет защитить нас и нашу страну. Военнослужащие предстают истинными патриотами. Ассоциат *служба (0,15),* в свою очередь, актуализирует понимание этого вида деятельности как типичного для военных в мирное время.

В зоне ближней периферии тематической группы «Виды и способы деятельности» находятся реакции, называющие составляющие боевых действий, – *сражение (0,08), стрельба (0,04)*, осуществляемые военными, и ассоциаты, обозначающие виды специальной профессиональной подготовки военнослужащих *подготовка/ учения (0,08)*.

Достаточно высокая повторяемость ассоциата *марш (0,07)* и менее частотная реакция *строй (0,03)* свидетельствуют о том, что в непрофессиональном сознании отражаются особые формы и способы размещения и передвижения групп военнослужащих, наиболее ярко представленные, например, во время официальных торжественных событий, таких как военные парады.

Ядерная зона тематической группы «События» представлена ассоциатом *война (0,22)*, который репрезентирует в непрофессиональном языковом сознании основное действие, событие, участником которого являются военные. Данный ассоциат перекликается с реакцией *воин*, в значение которого четко прослеживается компонент ‘воевать’. Феномен войны является одним из самых важных и сложных культурно значимых концептов в русском языковом сознании, поскольку история российской государственности тесно связана с ним. С данной реакций логически связаны ассоциаты *победа (0,08)* и *смерть (0,07),* демонстрирующие переплетение личного и общественного. Если *победа* выступает в качестве цели *войны*, которая позволяет государству и обществу сохранить свободу и независимость, то *смерть* предстает как возможное последствие войны для конкретного человека. Тему страданий, причиняемых войной, развивают ассоциаты *боль (0,025)* и *кровь (0,02)*. Однако более низкий уровень их частотности по сравнению с *победой* (*победа (0,08)/смерть (0,07), боль (0,025), кровь (0,02)*) демонстрирует представления о доминировании общественных, государственных интересов над личными, приписываемое военнослужащим. Тему *победы* продолжает ассоциативная реакция *парад (0,07),* что отражает значимость официальных торжественных событий в формировании образа военного.

В указанной тематической группе также можно выделить подгруппу ассоциатов, характеризующих основные события и этапы воинской службы: ее начало – *призыв (0,04) и присяга (0,025)* и окончание – *дембель (0,5)*, а также обязанности – *наряд (0,025)*. Следует отметить, что ассоциат *дембель* занимает в этой группе промежуточное положение, поскольку может интерпретироваться не только как событие, но и как субъект: *дембель (прост.)* ‘1. Демобилизация по

Таблица 1

Семантическая структура ассоциативного поля «Военный»

Семантическая зона	*Тематическая группа*	*Ассоциативные реакции*		
		Ядро (0,12 и выше) и околоядерная зона (0,11)	*Ближняя периферия (0,04–0,1)*	*Дальняя периферия (0,02–0,03)*
Субъект 15%	*Воинское звание, должность, ранг*	солдат (0,21)	офицер (0,08), командир (командующий) (0,08), генерал (0,07), полковник (0,05), лейтенант (0,045), сержант (0,045), кадет (0,04), рядовой (0,04), воин (вояка) (0,04), (воинское) звание (0,04)	прапорщик (0,03), капитан (0,03), подполковник (0,025), полководец (0,025), майор (0,025), курсант (0,025), дневальный (0,02), маршал (0,02)
	Пол		мужчина (0,06)	
	Конкретное лицо			папа (0,03), дедушка (0,02)
Деятельность 19%	*Виды и способы деятельности*	защита (0,16), служба (0,15)	сражение (битва) (0,08), подготовка (учения, тренировки) (0,08), марш (0,07), стрельба (0,04)	строй (0,03)
	Объект деятельности	Родина (Отечество, Россия) (0,17)		
	События	война (0,22)	победа (0,08), парад (0,07), дембель (0,05), призыв (0,04), смерть (0,07)	присяга (0,025), наряд (0,025), (военная) реформа (0,02)
	Физическое состояние, ощущение			боль (0,025), кровь (0,02)
Организация 6,5%	*ВС в целом*	армия (0,25)	войска (0,04)	
	Род войск			артиллерия (0,03), ВДВ (0,025), пехота (0,02)
	Воинские формирования, подразделения, объединения		рота (0,045),	батальон (0,025), полк (0,025), воинская / военная часть (0,025),
Локация 4%	*Помещения, спец. места для подготовки*		казарма (0,04)	плац (0,025), окоп (0,02)
	Учреждения			училище (0,02), военкомат (0,02)
	Локации в период военных действий			горячая точка (0,03), фронт (0,02)
Атрибуты 13,5%	*Оружие, боеприпасы, военная техника*	оружие (0,19), танк (0,12)	автомат (0,09)	военная техника (0,03), граната (0,02), патроны (0,02), поезд (0,02), ракета (0,02)
	Обмундирование, знаки различия, военные награды	форма (0,21)	погоны (0,06), камуфляж (хаки) (0,045)	сапоги (0,025), шинель (0,025), медаль (0,02)
	Официальные документы		военный билет (0,06)	устав (0,025), контракт (0,025)
	Другое			картошка (0,02)
Характеристики 10%	*Физические качества*		сила (мощь) (0,08), выправка (0,04), красивый (0,04)	
	Моральные и профессиональные качества	отвага (0,12)	герой (0,06), дисциплина (0,06), долг (Родине) (0,04)	честь (0,03), патриотизм (0,03), агрессия (0,02)
Прецедентные феномены 32%	*Исторические личности*	Жуков (0,24), Кутузов (0,11), Сталин (0,11)	Суворов (0,1), Рокоссовский (0,04), Петр 1 (0,04), Покрышкин (0,045), Ленин (0,04), Невский (0,04)	Шойгу (0,03), Наполеон (0,025), Гитлер (0,02), Ушаков (0,02)
	Исторические события	Великая Отечественная война (0,22)	День Победы (9 мая) (0,045)	Первая мировая война (0,03), Бородино (0,025), Чеченская война (0,025), Куликовская битва (0,025), Афганистан (Афган) (0,02), Гражданская война (0,02), Курская битва (0,02)
	Прецедентные тексты и высказывания	«А я люблю военных» (0,15), «Младший лейтенант» (0,12).	«Катюша» (0,08), «Идет солдат по городу» (0,06), «Юность в сапогах» (0,04), «Комбат» (0,04)	«День Победы» (0,03), «Солдат» (0,03), Один в поле не воин (0,03), Не служил – не мужик (0,025), Тяжело в учении, легко в бою (0,025), «Аты-баты, шли солдаты» (0,02), «Темная ночь» (0,02), Каша из топора (0,02), «Офицеры» (0,02)

истечении срока срочной службы. 2. Военнообязанный, демобилизованный по истечении срочной службы' [27]. Разная степень частотности указанных ассоциатов демонстрирует, что понятия *призыв (0,04)* и *дембель (0,05)* являются более знакомыми и понятными для языкового сознания гражданских лиц, а ассоциативные реакции, обозначающие специфические события, такие как *наряд (0,025)* и *присяга (0,025),* могут быть отражением личного опыта информантов.

Несколько особняком стоит в этом ряду ассоциат (*военная) реформа (0,02)*, относящийся к зоне дальней периферии, наличие которого, по-видимому, объясняется наслышанностью некоторых информантов о проводимой с начала 2000-х годов реформе Вооруженных Сил РФ.

4. Семантическая зона «Организация» (6,5%)

В ядерной части данной семантической зоны находится ассоциат *армия (0,25)*, в ближней периферии – *войска (0,04)*, понимаемые в непрофессиональном языковом сознании как прототип вооруженных сил в целом [17]. Данный факт свидетельствует о неразрывной связи образа военного с общей структурой вооруженных сил государства. Другие реакции в этой зоне называют различные виды воинских подразделений по количественному составу – *рота (0,045)* (ближняя периферия); *батальон (0,025), полк (0,025)* (дальняя периферия), а также рода войск – *артиллерия (0,03), ВДВ (0,025), пехота (0,02),* относящиеся к дальней периферии.

5. Семантическая зона «Локация» (4%)

Ассоциаты, вошедшие в эту группу, называют места, в которых находится военный с точки зрения непрофессионального языкового сознания. В данной семантической зоне могут быть выделены следующие группы: 1) помещения – *казарма (0,04)*, специальные места, площадки для подготовки – *плац (0,025), окоп (0,02);* 2) учреждения, связанные с учебой и военной службой – *училище (0,02); военкомат (0,02)*; 3) места ведения боевых действий – *горячая точка (0,03), фронт (0,02)*. В данной семантической зоне также отчетливо выражена дихотомия мирное время/военное время. Если мирное время неразрывно связано с непрекращающейся профессиональной подготовкой военных, то военное – с их непосредственным участием в боевых действиях.

6. Семантическая зона «Атрибуты» (13,5%)

Ассоциаты ядерной зоны *форма (0,21), оружие (0,19) и танк (0,12)* достаточно четко очерчивают стереотипный образ военного как человека в форме, с оружием, управляющего мощной боевой машиной. В ближней и дальней периферии можно выделить подгруппы, связанные с вооружением и боеприпасами – *автомат (0,09), граната (0,02), патроны (0,02)*; транспортом, военной техникой – *поезд (0,02), ракета (0,02)*; предметами, деталями и особенностями обмундирования – *погоны (0,06), камуфляж (0,045), сапоги (0,025), шинель (0,025)*. Ассоциаты, относящиеся к данным тематическим группам, отчетливо репрезентируют наиболее яркие перцептивные признаки военнослужащих, отличающие их от представителей других профессий.

Также может быть выделена тематическая подгруппа, в состав которой входят реакции, обозначающие документы, – *военный билет (0,06)* (в ближней периферии); *устав (0,025)* (в дальней периферии). Более высокий уровень частотности ассоциативной реакции *военный билет* демонстрирует большую степень его актуальности для гражданских лиц. В данной группе обращает на себя внимание ассоциат *контракт (0,025)*, устойчивость которого свидетельствует о том, что относительно новая для нашего общества реалия службы по контракту уже довольно прочно вошла в непрофессиональное языковое сознание.

Несколько особняком в этой семантической зоне стоит ассоциат *картошка (0,02)*, наличие которого в АП «Военный», по-видимому, объясняется либо индивидуальным опытом, либо многочисленными историями и шутками о чистке солдатами картошки.

7. Семантическая зона «Характеристики» (10%)

В данной семантической зоне выделяются две подгруппы: 1) характеристики военного по физическим признакам – *сила/мощь (0,08),* что необходимо для выполнения военными своих профессиональных задач, *выправка (0,04), красивый (0,04)*; 2) характеристика военнослужащих по их моральным и профессиональным качествам – *отвага (0,12), честь (0,03), патриотизм (0,03)* и др. Обращает на себя внимание тот факт, что почти все морально-этические характеристики военного являются положительными – *герой (0,06), дисциплина (0,06), долг Родине (0,04)* и др. (исключение составляет лишь один ассоциат из зоны дальней периферии – *агрессия (0,02)),* в связи с чем можно сделать вывод, что в непрофессиональном сознании сложился устойчивый позитивный образ военного, характеризующийся высокими моральными качествами, среди которых смелость, отвага, мужественность, жертвенность, героизм, способность к совершению подвига.

8. Прецедентные феномены (32%)

В отдельную семантическую зону в составе АП «Военный» могут быть вынесены прецедентные феномены, которые были распределены нами по тематическим группам в соответствии с принципами классификации, предложенными Красных В.В. [30] и Гудковым Д.Б. [31].

1) прецедентные события

В ядерной зоне этой группы находится ассоциат *Великая Отечественная война (ВОВ) (0,22)*, представляющая собой важнейшее событие в русской истории, которое может быть отнесено к «местам памяти», под которыми подразумеваются «крупные явления национальной истории и культуры, известные большинству носителей данного языка и культуры» [32, с. 154]. С *Великой Отечественной войной* неразрывно связан ассоциат *День Победы (9 мая) (0,045),* вошедший в ядерную зону АП, что подтверждает значимость этого великого события в народной памяти. В зону дальней периферии вошел ассоциат *Курская битва (0,02)*, называющий отдельное событие Великой Отечественной войны. Другие реакции в этой группе (*Бородино (0,025), Куликовская битва (0,025), Гражданская война (0,02)* и др.) называют также значимые, но более отдаленные в российской истории сражения и войны. Необходимо отметить, что такие относительно недавние военные конфликты, как *Чеченская война (0,025) и Афганистан (Афган) (0,02),* также сохранены в массовом народном сознании.

2) прецедентные имена

Превалируют в данной группе имена деятелей Великой Отечественной войны: *Маршала Советского Союза Георгия Константиновича Жукова (0,24), Верховного Главнокомандующего Иосифа Виссарионовича Сталина (0,11), Маршала Советского Союза Константина Константиновича Рокоссовского (0,04)* и др. Отдельно стоит отметить относительно высокую частотность реакций, связанных с именем *маршала авиации Александра Ивановича Покрышкина (0,045)*. Данный тип реакций характерен для жителей Новосибирска – родного города легендарного летчика. Другие прецедентные имена (*Михаил Илларионович Голенищев-Кутузов М.И., Александр Васильевич Суворов А.В. (0,1), Александр Невский (0,04), Фёдор Фёдорович Ушаков* и др.) называют известных русских полководцев более далекого прошлого, за исключением реакции *Сергей Кужугетович Шойгу (0,03)* – действующий министр обороны Российской Федерации, который стал единственным современным деятелем в этом списке. В качестве антагонистов, репрезентирующих образ врага, в русском языковом сознании запечатлены А. Гитлер и Наполеон.

3) прецедентные тексты и высказывания

Обращает на себя внимание тот факт, что подавляющее большинство прецедентных текстов, входящих в АП «Военный», являются текстами песен. Здесь необходимо выделить следующие группы: а) песни времен Великой Отечественной войны: *«Катюша» (0,08)* (автор слов – М. Исаковский, композитор – М. Блантер) 1939 г., *«Темная ночь» (0,02)* (автор слов – В.Г. Агатов, композитор – Н.В. Богословский) 1943 г.; б) песни советских лет: *«Идет солдат по городу» (0,06)* (автор слов – М. Танич, композитор – В. Шаинский) 1976 г.; *«День Победы» (0,03)* (автор слов – Д. Харитонов, композитор – Д. Тухманов) 1975 г., в) песни девяностых годов: *«А я люблю военных» (0,15)* (автор слов – Е. Грабовская, композитор – И. Саруханов) 1993 г.; *«Младший лейтенант» (0,12)* (автор – И. Николаев) 1992 г.; *«Комбат» (0,04)* (автор слов – А. Шаганов, композитор – И. Матвиенко) 1996 г.; *«Офицеры» (0,02)* (автор – О. Газманов) 1993 г.; г) песни двухтысячных: *«Юность в сапогах» (0,04)* (автор – Ю. Феклистов) 2004 г.; *«Я солдат» (0,03)* (автор слов – С. Бабкин, композитор – А. Запорожский) 2002 г. Интересно отметить, что наиболее частотными являются ассоциаты, обращающие нас к популярным песням девяностых годов прошлого столетия. Наибольший индекс яркости присущ песне группы «Комбинация» *«А я люблю военных»*, что обусловлено, на наш взгляд, рифмованностью ключевой строки из этой песни со словом-стимулом, а также ее способностью актуализировать такие качества военнослужащих, как *красивый, здоровый* в значении ‘крепкого сложения, дюжий, сильный’ [26], что продолжает ряд ассоциаций, представленных в семантической зоне «Характеристики». Примечательно, что такие реакции были даны исключительно информантами женского пола.

Помимо песен в дальней периферии АП «Военный» представлены также пословицы и устойчивые суждения: *«Один в поле не воин» (0,03), «Тяжело в учении – легко в бою» (0,025), «Не служил – не мужик» (0,025)*, народная сказка *«Каша из топора» (0,02)* и фильм *«Аты-баты, шли солдаты» (0,02)* (режиссер – Л. Быков) 1976 г.

Т.о., АП «Военный», представленное в русском непрофессиональном сознании, имеет свои структурные и содержательные особенности. С точки зрения структурной организации данное АП имеет четко выраженное ядро и околоядерную зону, к которой примыкает зона ближней периферии. Данные фрагменты включают наиболее частотные, универсальные ассоциации, а следовательно, выражают стереотипные представления о военнослужащих в обыденном языковом сознании, свойственные русской лингвокультуре.

Периферийная зона АП «Военный» включает лексемы, выражающие менее стереотипные признаки слова-стимула (*прапорщик, дневальный, реформа*), могут актуализировать некоторые групповые представления об образе военного (*Покрышкин* – реакция, характерная для жителей Новосибирска; «*красивый, здоровенный»* – ассоциат, указанный только информантами женского пола) либо называть реалии, которые не так давно вошли в нашу жизнь (*контракт*). Кроме того, реакции дальней периферии могут репрезентировать индивидуально-своеобразный опыт испытуемых (военный – это *папа, дедушка*). Периферийные ассоциации дополняют, расширяют значения реакций зоны высокочастотных ассоциаций либо тематически соотносятся с ними *(марш – строй)*, описывают другие оттенки и компоненты значения слова-стимула *(солдат – воин),* продолжают направления ассоциирования, представленные в зоне высокочастотных реакций (*война – боль, кровь),* дифференцируют или обобщают значения ядерных ассоциатов (*войска – ВДВ, форма – шинель, война – сражение/танк – военная техника*), противопоставлены другим ассоциативным реакциям (*Сталин – Гитлер, Кутузов – Наполеон*).

С точки зрения содержания АП «Военный» представляет собой совокупность нескольких семантических зон, каждая из которых отображает определенную грань образа военного. Семантические зоны помогают более полно описать значение слова-стимула, сложившееся в сознании носителей языка [33]. В образе военнослужащего были выделены следующие основные семантические зоны: «Субъект», «Деятельность», «Организация», «Локация», «Атрибуты», «Характеристики» и «Прецедентные феномены». Каждая из семантических зон, в свою очередь, делится на тематические группы, которые детализируют, конкретизируют образ военного.

Ассоциативные реакции распределены по семантически зонам неравномерно. Наиболее объемной является семантическая зона «Прецедентные феномены» (32%), затем «Деятельность» (19%), «Субъект» (15%), далее «Атрибуты» (13,5%), «Характеристики» (10%), «Организация» (6,5%) и «Локация» (4%). Данное соотношение демонстрирует, что чаще всего образ военного в языковом сознании связан с различными прецедентными феноменами (событиями, именами исторических личностей, песнями, фольклорными текстами, фильмами и т.п.). Также для описания образа военного релевантными оказываются признаки, связанные с его деятельностью и характерными атрибутами, осмысление его в качестве субъекта, занимающего определенное положение в структуре ВС и обладающего специфическими для военной сферы качествами.

Наименее значимыми оказались ассоциации, связанные с местоположением военнослужащих.

Соотношение ядерных и периферийных реакций в семантических зонах и тематических группах также различно. Так, например, семантическая зона «Субъект» включает только один ядерный ассоциат – *солдат*, а ближняя и дальняя периферии представлены достаточно разнообразно и насыщено. Ассоциат *Родина*, входящий в тематическую группу «Объект деятельности» и обладающий одним из самых высоких индексов яркости, является единственным в данной тематической группе, что свидетельствует об однозначности понимания носителями русского языка Родины (России) как объекта военной службы. В состав семантической зоны «Деятельность» входят четыре ядерных ассоциативных реакции. При этом ассоциат *война*, относящийся к тематической группе «События», является доминирующим в данной семантической зоне, что характеризует ее как главный вид деятельности военного. Семантическая зона «Атрибуты» в своей ядерной части имеет ядерные ассоциации *оружие, танк, форма*, принадлежащие к тематическим группам «Оружие, боеприпасы, военная техника», «Обмундирование», к которым также относятся подавляющее количество всех реакций данной семантической зоны. Т.о., данные признаки можно определить, как наиболее яркие внешние отличительные особенности образа военных. В семантической зоне «Характеристики» ядерной является только одна ассоциативная реакция *отвага*, отражающая наиболее типичное для военных качество, приписываемое им народным сознанием, что коррелирует с данными психолингвистического эксперимента, проведенного В.А. Масловой, результаты которого показали, что такие качества, как *отвага, смелость* ассоциируются именно с военнослужащими [34]. В семантической зоне «Локация» отсутствует ядерный ассоциат. Наиболее частотная реакция этой зоны *казарма* имеет индекс яркости 0,04, другие ассоциаты данной семантической зоны относятся к дальней периферии, что подтверждает невысокую степень актуальности признаков образа военнослужащего, связанных с его местоположением. В семантической зоне «Прецедентные феномены» в тематических группах «Прецедентные события» и «Прецедентные имена» в ядерной зоне находятся ассоциаты, связанные с Великой Отечественной войной, что свидетельствует о высочайшем уровне значимости этого события в массовом сознании. В тематической группе «Прецедентные тексты и высказывания» в ядерную зону и зону ближней периферии вошли песни, что демонстрирует особую роль песенного дискурса в формировании образа военного в языковом сознании представителей русской лингвокультуры.

По мнению исследователей, АП обладает способностью выражать когнитивные признаки концепта, вербализованного словом-стимулом [23], в структуре которого выделяются понятийная (информационно-фактуальная), образно-перцептивная составляющие и ценностный компонент (оценка и поведенческие нормы) [35, с. 118]. Кроме того, в составе концепта также обнаруживается социально-культурная зона, которая отражает связь концепта с бытом и культурой народа, определенными художественными произведениями, прецедентными текстами и т.д. [23]. АП «Военный» в полной мере репрезентирует понятийный, образно-перцептивный, ценностный и культурологический компоненты образа военнослужащего, которые могут иметь как стереотипный, так и индивидуально-своеобразный характер. Так, семантические зоны «Субъект», «Деятельность», «Организация», «Локация» отражают информационно-фактуальную часть образа военного, содержащую обобщённые знания о системе воинских званий, исполняемых должностях и функциях, структуре Вооруженных Сил РФ, видах деятельности военных в мирное и военное время. Также к данному компоненту можно отнести ассоциаты, выражающие представления о документах, сопровождающих военную службу (военный билет, устав, контракт). Образно-перцептивный компонент, прежде всего его визуальная составляющая, выражен ассоциатами, входящими в семантическую зону «Атрибуты», по которым носитель обыденного сознания отличает военных от представителей других профессий. Кроме того, данный компонент выражен реакциями, вошедшими в тематическую группу «Физические качества» (красивый, сильный, имеющий выправку). Ценностный компонент, включающий оценку и поведенческие нормы, актуализирован в первую очередь элементами тематической подгруппы «Моральные качества», которые характеризуют военнослужащих максимально позитивно и описывают их как смелых, отважных людей, настоящих мужчин, для которых важны понятия чести и долга перед Отечеством. От военных ждут геройских поступков, защиты Родины и народа в случае нападения врага. Отрицательной оценкой обладают реакции, связанные с деятельностью военного: *война* и сопровождающие ее *смерть, кровь, боль*. Однако *победа* как цель войны и ее желаемый результат имеет также положительную оценку. Наиболее объемная часть АП «Военный» отражает культурологический компонент одноименного концепта, включающий в первую очередь имена исторических деятелей, связанных с военной историей, исторические события, среди которых доминирующими являются Великая Отечественная война и Победа в ней, а также произведения массовой культуры, прежде всего популярные песни военно-армейской тематики.

Итак, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. АЭ является одним из самых эффективных практических методов для изучения и реконструкции различных фрагментов языкового сознания, в т.ч. образа военнослужащего, актуальность изучения которого обусловлена высоким уровнем его социальной значимости в современном российском обществе. АЭ, в качестве информантов в котором привлечены гражданские лица, позволяет получить информацию о том, какими особенностями обладает данный образ в непрофессиональном (обыденном) сознании представителей русской лингвокультуры. АЭ позволяет собрать материал, анализ которого даёт возможность получить представление обо всех компонентах и аспектах образа, вербализованного словом-стимулом «военный». Ассоциативное поле может быть построено в результате количественного подсчета уровня частотности тех или иных вербальных реакций и вычисления их индекса яркости. Для характеристики содержательной специфики исследуемого АП эффективным инструментом является метод семантического гештальта, предполагающий распределение ассоциативных реакций по семантическим зонам.

2. Анализ ассоциативного материала позволяет реконструировать модель АП «Военный». Данное АП обладает полевой структурой, в которой прослеживается ярко выраженная ядерная часть, зоны ближней и дальней периферии. Ядро АП выражает наиболее универсальные, стереотипные представления о военнослужащих, периферийные реакции – менее стереотипные, характерные для определенных групп информантов, либо индивидуально-своеобразные ассоциации. Реакции данного фрагмента АП находятся в различных типах семантических отношений с ассоциатами ядерной зоны. Посредством содержательного анализа были выделены следующие семантические зоны в структуре АП «Военный»: «Субъект», «Деятельность», «Организация», «Локация», «Атрибуты», «Характеристики» и «Прецедентные феномены», каждая из которых обладает различным удельным весом в объеме всех реакций в составе АП. Максимальное значение имеет семантическая зона «Прецедентные феномены» (32%), минимальное – «Локация» (4%). Ассоциативные реакции распределены по семантическим зонам неравномерно, анализ данных различий позволяет сделать выводы о степени значимости тех или иных характеристик. В целом описываемое АП обладает фрагментарной, рыхлой, но в то же время детализированной структурой.

3. Семантическая структура АП «Военный» описывает различные грани представлений о военнослужащих, отражает оттенки значения данного слова-стимула в непрофессиональном языковом сознании. В целом данное АП демонтирует поверхностные, обобщённые, «наивные» представления о военных.

АП «Военный» отражает понятийный, образно-перцептивный, ценностный и социально-культурные компоненты одноименного концепта. Понятийная составляющая включает представления о системе воинских званий, должностей, рангов, исполняемых обязанностях, структуре ВС и т.д. Элементы образно-перцептивного компонента актуализируют внешние, прежде всего визуальные, признаки военнослужащих (форма, погоны, оружие), а также приписываемые им физические качества (сильный, красивый, статный). Ценностный компонент предполагает мелиоративную оценку морально-нравственных и профессиональных качеств военных (отвага, героизм, честь, патриотизм). В составе АП «Военный» может быть выделен значительный по объему фрагмент, включающий прецедентные феномены (исторические события, имена исторических личностей, прецедентные тексты и высказывания), которые отражают социально-культурный компонент одноименного концепта. Наиболее значимыми элементами данной семантической зоны являются Великая Отечественная война и связанные с ней исторические личности, память о которых бережно хранится в национальном сознании.

Перспективами дальнейшего исследования нам представляется построение комплексной модели концепта «Военный», в т.ч. с привлечением другого языкового материала, его изучение в социокульурном аспекте, сравнительный анализ АП «Военный» в профессиональном и непрофессиональном языковом сознании, а также сопоставительные исследования данного АП в различных лингвокультурах.

Библиографический список

1. Серебренников Б.А. Как происходит отражение картины мира в языке. *Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира*. Москва: Наука, 1988: 87 – 108.
2. Гукасова Э.М. Языковое сознание как разновидность освоения мира. *Языковое сознание: содержание и функционирование:* тезисы докладов XIII Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 2000.
3. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания. *Языковое сознание и образ мира:* сборник научных трудов. Москва: ИЯ РАН, 2000: 24 – 32.
4. Довголюк М.Н. *Ассоциативно-вербальное поле «Армия»: лингвокогнитивный аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2016.
5. Фрумкина Р.М. *Психолингвистика*: учебное пособие для студ. вузов по специальности «Лингвистика и новые информационные технологии» Москва: Академия, 2007.
6. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания. *Этнокультурная специфика языкового сознания.* Москва, 1996: 139 – 162.
7. Бескоровайная И.Г. Ассоциативный эксперимент как способ реконструкции фрагментов языкового сознания. *Вопросы психолингвистики*. 2004; № 2: 73 – 77.
8. Ситникова Е.В. Ассоциативные поля как отражение внутреннего лексикона представителей русской этнолингвокультуры: сопоставительный анализ. *Альманах современной науки и образования.* Тамбов: Грамота, 2013; № 8 (75): 156 – 161.

9. Битюцких К.В. Семантический гештальт как метод содержательного анализа результатов ассоциативного эксперимента (на примере ассоциативного поля стимула «крест»). *Межкультурная коммуникация: теория и практика:* сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации». Томск: ТПУ, 2016: 12 – 19.
10. Караулов Ю.Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания. *Языковое сознание: содержание и функционирование*: тезисы докладов XIII Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 2000: 107 – 108.
11. Караулов Ю.Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста. *Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ*. Братислава – Москва, 1999: 151 – 186.
12. Горошко Е.И. *Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента.* Available at: http://www.textology.ru/goroshko/VerbalAss/3.html
13. Венедиктова Л.Н. *Концепт «война» в языковой картине мира (сопоставительное исследование на материале английского и русского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2004.
14. Битюцких К.В. *Отражение корпоративной культуры военных в языковом сознании курсантов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2015.
15. Потапчук М.А. Концепт «Война» в русском языке и культуре. *Челябинский гуманитарий.* 2011; № 4 (17): 48 – 52.
16 Головань О.В. *Семантико-ассоциативная структура концепта «Война» (на материале произведений Р. Олдингтона и В.М. Гаршина)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2003.
17. Кафтанов Р.А. *Опыт построения ассоциативно-вербальной модели профессиональной идентификации военных (экспериментальное психолингвистическое исследование)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Красноярск, 2020.
18. Лю Ж. *Тематическая группа «Война» в лингвосоциокультурном аспекте*: Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2015.
19. Ахраменко К.В. Профессиональные автостереотипы в языковом сознании будущих военных специалистов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; № 1: 179 – 189.
20. Кафтанов Р.А. Специфика вербальных ассоциаций на примере ассоциативного поля «ВРАГ». *Сибирский филологический журнал*. 2017; № 1: 228 – 243.
21. Кафтанов Р.А. Ассоциативная связь «ВОЙНА – ПОБЕДА» в русском языковом сознании студентов и курсантов (психолингвистический аспект). *Сибирский филологический журнал.* 2021; № 2: 312 – 323.
22. Белянин В.П. *Психолингвистика*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003.
23. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
24. Караулов Ю.Н. *Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности*. Москва, 1999.
25. Стернин И.А. Некоторые актуальные проблемы современной концептологии. *Лингвоконцептология.* Воронеж: Истоки, 2009; Выпуск 2: 25 – 39.
26. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Москва: ТЕРРА. Книжный клуб, 2007.
27. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 2010.
28. *Словарь русского языка*: в 4-х т. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
29. Ефремов В.А. Номинации мужчины в русском языке: от мужа к мужику. *Мир русского слова*. 2009; № 1: 38 – 43.
30. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: Гнозис, 2003.
31. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования:* учебное пособие. Москва: Издательство МГУ, 2003: 98 – 113.
32. Караулов Ю.Н. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*. Москва: ИРЯ РАН, 1999.
33. Навильникова Д.И. Опыт содержательного анализа ассоциативного поля (на примере тематической группы «Еда»). *Вестник НГУ.* Серия: Лингвистика. 2008; Т. 6, Выпуск 2: 42 – 52.
34. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
35. Карасик В. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва, 2004.

References

1. Serebrennikov B.A. Kak proishodit otrazhenie kartiny mira v yazyke. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka, 1988: 87 – 108.
2. Gukasova `E.M. Yazykovoe soznanie kak raznovidnost' osvoeniya mira. *Yazykovoe soznanie: soderzhanie i funkcionirovanie:* tezisy dokladov XIII Mezhdunarodnogo simpoziuma po psiholingvistike i teorii kommunikacii. Moskva, 2000.
3. Tarasov E.F. Aktual'nye problemy analiza yazykovogo soznaniya. *Yazykovoe soznanie i obraz mira:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: IYa RAN, 2000: 24 – 32.
4. Dovgolyuk M.N. *Associativno-verbal'noe pole «Armiya»: lingvokognitivnyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
5. Frumkina R.M. *Psiholingvistika*: uchebnoe posobie dlya stud. vuzov po special'nosti "Lingvistika i novye informacionnye tehnologii" Moskva: Akademiya, 2007.
6. Ufimceva N.V. Russkie: opyt esche odnogo samopoznaniya. *`Etnokul'turnaya specifika yazykovogo soznaniya.* Moskva, 1996: 139 – 162.
7. Beskorovajnaya I.G. Associativnyj `eksperiment kak sposob rekonstrukcii fragmentov yazykovogo soznaniya. *Voprosy psiholingvistiki*. 2004; № 2: 73 – 77.
8. Sitnikova E.V. Associativnye polya kak otrazhenie vnutrennego leksikona predstavitelej russkoj `etnolingvokul'tury: sopostavitel'nyj analiz. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya.* Tambov: Gramota, 2013; № 8 (75): 156 – 161.
9. Bityuckih K.V. Semanticheskij geshtal't kak metod soderzhatel'nogo analiza rezul'tatov associativnogo `eksperimenta (na primere associativnogo polya stimula «krest»). *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika:* sbornik nauchnyh trudov XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Lingvisticheskie i kul'turologicheskie tradicii i innovacii». Tomsk: TPU, 2016: 12 – 19.
10. Karaulov Yu.N. Semanticheskij geshtal't associativnogo polya i obrazy soznaniya. *Yazykovoe soznanie: soderzhanie i funkcionirovanie*: tezisy dokladov XIII Mezhdunarodnogo simpoziuma po psiholingvistike i teorii kommunikacii, Moskva, 2000: 107 – 108.
11. Karaulov Yu.N. Associativnyj analiz: novyj podhod k interpretacii hudozhestvennogo teksta. *Materialy IX Kongressa MAPRYaL*. Bratislava – Moskva, 1999: 151 – 186.
12. Goroshko E.I. *Integrativnaya model' svobodnogo associativnogo `eksperimenta.* Available at: http://www.textology.ru/goroshko/VerbalAss/3.html
13. Venediktova L.N. *Koncept «vojna» v yazykovoj kartine mira (sopostavitel'noe issledovanie na materiale anglijskogo i russkogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2004.
14. Bityuckih K.V. *Otrazhenie korporativnoj kul'tury voennyh v yazykovom soznanii kursantov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2015.
15. Potapchuk M.A. Koncept «Vojna» v russkom yazyke i kul'ture. *Chelyabinskij gumanitarij*. 2011; № 4 (17): 48 – 52.
16 Golovan' O.V. *Semantiko-associativnaya struktura koncepta «Vojna» (na materiale proizvedenij R. Oldingtona i V.M. Garshina)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2003.
17. Kaftanov R.A. *Opyt postroeniya associativno-verbal'noj modeli professional'noj identifikacii voennyh (`eksperimental'noe psiholingvisticheskoe issledovanie)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2020.
18. Lyu Zh. *Tematicheskaya gruppa «Vojna» v lingvosociokul'turnom aspekte*: Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
19. Ahramenko K.V. Professional'nye avtostereotipy v yazykovom soznanii buduschih voennyh specialistov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 1: 179 – 189.
20. Kaftanov R.A. Specifika verbal'nyh associacij na primere associativnogo polya «VRAG». *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2017; № 1: 228 – 243.
21. Kaftanov R.A. Associativnaya svyaz' "VOJNA – POBEDA" v russkom yazykovom soznanii studentov i kursantov (psiholingvisticheskij aspekt). *Sibirskij filologicheskij zhurnal.* 2021; № 2: 312 – 323.
22. Belyanin V.P. *Psiholingvistika*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2003.
23. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika.* Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
24. Karaulov Yu.N. *Russkij associativnyj slovar' kak novyj lingvisticheskij istochnik i instrument analiza yazykovoj sposobnosti*. Moskva, 1999.
25. Sternin I.A. Nekotorye aktual'nye problemy sovremennoj konceptologii. *Lingvokonceptologiya.* Voronezh: Istoki, 2009; Vypusk 2: 25 – 39.
26. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: TERRA. Knizhnyj klub, 2007.
27. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2010.
28. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
29. Efremov V.A. Nominacii muzhchiny v russkom yazyke: ot muzha k muzhiku. *Mir russkogo slova*. 2009; № 1: 38 – 43.
30. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva: Gnozis, 2003.
31. Gudkov D.B. Precedentnye fenomeny v tekstah politicheskogo diskursa. *Yazyk SMI kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2003: 98 – 113.
32. Karaulov Yu.N. *Aktivnaya grammatika i associativno-verbal'naya set'*. Moskva: IRYa RAN, 1999.
33. Navil'nikova D.I. Opyt soderzhatel'nogo analiza associativnogo polya (na primere tematicheskoj gruppy «Eda»). *Vestnik NGU*. Seriya: Lingvistika. 2008; T. 6, Vypusk 2: 42 – 52.
34. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
35. Karasik V. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 14.03.22

УДК 811.512.156 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-499-501

***Sereedar N.Ch.**, Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Tuva Institute of Humanities and Applied, Socio-Economic Research under the Government of the Republic of Tyva (Kyzyl, Russia), E-mail: sereedar.62@mail.ru*

MODELS OF A SIMPLE SENTENCE AND THEIR SYNONYMY IN THE TUVAN LANGUAGE. The article is dedicated to the study, identification and description of models of a simple sentence, research for semantic similarities and differences of synonymous constructions. This research presents the point of view on the concept of the model of an elementary simple sentence as a linguistic, syntactic sign, briefly describes the understanding of the model of a simple sentence by our scientists. The work considers the question of the interdependence of the model of a simple sentence and its lexical content. Defining the boundaries of models of elementary simple sentences (EPP) is one of the main problems of the theory of syntactic modeling. The system of nominal EPP contains several two-component and three-component models (structural schemes) with a thematic subject and with a localizer. There are 25 of them found in the Tuvan language. Phraseologized constructions have also been identified. Also, the synonymy of these models was analized.

Key words: **model, elementary simple sentence, synonymy of models, variation, hypermodel, nominal sentences, verb sentences.**

***Н.Ч. Серээдар**, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Тувинского института гуманитарных и прикладных, социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: sereedar.62@mail.ru*

МОДЕЛИ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ИХ СИНОНИМИЯ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению, выявлению и описанию моделей простого предложения, поиску смысловых сходств и различий синонимических конструкций. В работе представлена наша точка зрения на понятие модели элементарного простого предложения как языкового синтаксического знака, кратко изложено понимание модели простого предложения отечественными учеными. В работе рассматривается вопрос о взаимообусловленности модели простого предложения и ее лексического наполнения. Определение границ моделей элементарных простых предложений (ЭПП) является одной из основных проблем теории синтаксического моделирования. Система именных ЭПП содержит в себе несколько двухкомпонентных и трехкомпонентных моделей (структурных схем) с тематическим подлежащим и локализатором-ремой. Их обнаружено в тувинском языке 25. А также выявлены и фразеологизированные конструкции. Рассмотрена синонимия данных моделей.

Ключевые слова: **модель, элементарное простое предложение, синонимия моделей, варьирование, гипермодель, именные предложения, глагольные предложения.**

Выявление и описание структурных и семантических моделей предложений является важной задачей синтаксиса тюркских языков. Она актуальна сегодня и для тувинского языкознания, в котором практически нет работ, посвященных изучению, выявлению и описанию моделей простого предложения, поиску смысловых сходств и различий синонимических конструкций.

Целью исследования является выявление моделей ЭПП тувинского языка с именными сказуемыми и их вариантов, анализ их связей в системе простого предложения. Для достижения данной цели необходимо было решить следующие конкретные задачи: 1) исследовать взаимодействие формальной и содержательной сторон именных моделей; 2) выявить типичное лексическое наполнение каждой модели и на этой основе показать семантические и структурные разновидности предложений, а также отметить лексические ограничения в наполнении моделей; 3) провести системное сопоставление каждой модели с другими, близкими по семантике.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней предпринята попытка изучения языковых свойств синтаксических синонимов и их дистинктивных признаков во взаимообусловленности с их словообразовательными, синтаксическими и коммуникативными параметрами. Последовательно представлены языковые уровни, на которых обнаруживаются сходства и различия синонимических единиц.

Исследованы предложения как синтаксический знак в языках разных систем: алтайском – Тыбыковой А.Т., Байжановой Н.Р., хантыйском – Соловар В.Н., шорском – Теляковой В.М., тувинском – Серээдар Н.Ч., мансийском – Якушко, ненецком – Шиловой и др.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут способствовать дальнейшей разработке проблем типологии как простого предложения тувинского языка, так и других тюркских (и не только тюркских) языков.

Результаты исследования имеют прикладное значение и для синтаксиса как тувинского, так и других тюркских языков. Прежде всего, инвентарь выявленных структурно-семантических моделей элементарного простого предложения может быть использован в качестве основы для системного и всестороннего описания синтаксической системы современного тувинского языка, в том числе для изучения парадигматики синтаксических единиц, их регулярных реализаций.

Модель ЭПП фиксирует необходимые компоненты синтаксической единицы, которые представляются с помощью традиционных «символов классов слов» [1, с. 58]. Подобный подход к описанию структурно-семантического устройства предложений позволяет за пестрым, поистине бесконечным множеством фраз увидеть небольшое число минимальных «образцов», к которым это разнообразие можно и нужно свести, чтобы понять их истинную природу [2. с. 47]. План выражения ЭПП можно представить в виде структурной схемы. Планом же содержания ЭПП является пропозиция – абстракция, которая соответствует смыслу предложения как знака языка [3, с. 47].

Модели, находящиеся в синтаксическом поле, вступают в определенные отношения между собой. Идея о развитии в синтаксисе отношений синонимии заложена в работах Т.П. Ломтева. Для решения проблем синтаксической синонимии предложен подход в рамках структурно-семантического направления синтаксических исследований, предложенного в работах Т.П. Ломтева [4], Г.А. Золотовой [5], где найдено иное решение вопроса о месте семантики в синтаксисе.

При установлении синонимичности Т.П. Ломтев на первый план выносит тождество синтаксических позиций. По Т.П. Ломтеву, разные грамматические средства, выражая различные оттенки одного основного значения, находятся в отношении синтаксической синонимии. Он отмечает также важную роль синтаксической синонимии в усложнении, обогащении и дифференциации грамматических конструкций [6, с. 31]. С позицией Т.П. Ломтева сближается теория функциональной синонимии.

Синтаксическими синонимами в работах Г.А. Золотовой называются единицы, «формирующиеся одинаковым набором одноименных, но разнооформленных компонентов» [7, с. 682]. Понятие одноименности (включающее значение подкласса части речи), характеризующее синонимичные единицы, рассматривается как основание их смысловой инвариантности. Условием синонимического варьирования синтаксической конструкции признается сохранение типового содержания модели. Типовое значение, понимаемое как значение смысловых констант предложения, и модель соотносятся друг с другом как семантическая структура предложения и его семантико-грамматическая структура.

На уровне предложения С.Н. Цейтлин отмечает три вида различий между синонимичными конструкциями: 1) в ряде случаев эти различия носят характер очень тонких оттенков. Так, при сравнении предложений «Он учительствовал около сорока лет» и «Он был учителем около сорока лет» она замечает, что в первом случае подчеркивается акциональность названного предмета; 2) расхождения стилистического (или экспрессивно-стилистического) плана; 3) возможность существования индивидуальных, не повторяющихся в аналогичном ряду синонимов, расхождений в значениях [8].

Отношения *модель – вариант* в большинстве случаев представляются если неочевидными, то довольно прозрачными и доказуемыми. Однако немало встречается и таких случаев, когда вопрос о критериях оценки двух или более форм под этим углом зрения остается спорным. И здесь возможно несколько случаев, из которых мы хотели бы задержаться на одном.

Возможны такие случаи, когда в языке есть несколько моделей, четко противопоставленных друг другу по общему смыслу и характеру предиката, и каждая из этих моделей имеет свои формальные и содержательные варианты. В то же время различающие их значения объединяются в некоторую более широкую категорию. В таком случае мы считаем возможным использовать понятие *гипермодели*, которое объединит эти модели, не лишая их тем не менее статуса моделей, а не вариантов модели.

Гипермодель $\{N_{Loc}\ N_{Nom}$ бар/чок $_{(cop)}\}$ объединяет следующие основные модели:

$\{N_{Loc}\ N_{Nom}$ бар $_{(cop)}\}$.
$\{N_{Loc}\ N_{Nom}$ чок $_{(cop)}\}$.
$\{N_{Loc}\ N_{Nom}$ хөй $_{(cop)}\}$.

Одно из проявлений системности в сфере моделей предложения заключается в том, что модели, четко противопоставленные друг другу в своих основных

формах и значениях, могут давать функционально близкие варианты, в том числе и синонимичные (квазисинонимичные). Например, с предложениями наличия по смыслу близко смыкаются

– предложения с семантикой обладания, которые не всегда легко разграничить:

{N_{Nom} N_{Nom}=*лыг* $_{(cop)}$}:

Ирей-кадай суурда бажыңныг (С. Сүрүң-оол, 37).
Ирей-кадай=Ø суур=да бажың=ныг
Старик-NOM деревня=LOC дом=POSSV
Старик со своей женой в деревне имеют дом.
Ол тайга кончуг сырый, муңгаш эзимниг (ЧТ, 21).
Ол тайга=Ø кончуг сырый муңгаш эзим=ниг
Та тайга=NOM густой непроходимый лес=POSSV
Та тайга имеет густой, непроходимый лес.

– предложения, где субъект выражен изафетной конструкцией: {N_{Gen}//(N_{Nom}) бар (cop)}. Например:

Кожайыңның боозу бар ышкажык (С. Сүрүң-оол, 11).
Кожай=ың=ның боо=зу=Ø бар ышкажык
Кожай=POSS/2Sg=GEN ружье= POSS/3Sg=NOM есть PTCL
У твоего хозяина есть же свое ружье.

С моделями {N_{Nom} $N_{Nom\ (cop)}$}, {N_{Nom} $A_{(cop)}$} системно связаны две модели: {$N_{Gen}N_{Nom}$Adv $_{(cop)}$}, {N_{Nom} N бирээзи $_{(cop)}$}. К модели {N_{Nom} $A_{(cop)}$} примыкает по семантике модель {$N_{Gen}N_{Nom}$ Adv $_{(cop)}$} со значением качественной характеризации. Эта модель выражает эмоционально-оценочное отношение говорящего к высказываемому. В качестве предиката выступают наречия степени. Например:

Деге-Салдың ажылгыры кончуг (Э. Донгак, ХД, 8).
Деге-Сал=дың ажылгыр=ы кончуг
Деге-Сал=GEN работоспособность= POSS/3Sg=NOM очень
Деге-Сал очень работоспособный.

К модели {N_{Nom} $N_{Nom\ (cop)}$} примыкает модель со значением избирательности (один из тех водителей, один из тех выпускников и др.) {N_{Nom} N_{Gen} бирээзи $_{(cop)}$}. Во всех предложениях этой модели в конечной позиции употребляется слово *бирээзи* ‘один из них’. Например:

Өнер-оол совхозтуң дуржулгалыг механизаторларның бирээзи (Тирчин К.).
Өнер-оол=Ø совхоз=туң дуржулга=лыг
Онер-оол=NOM совхоз=GEN опыт=POSSV
механизатор=лар=ның бирээ=зи
механизатор=PL=GEN один=POSS/3Sg=NOM
Онер-оол – один из способных механизаторов в колхозе.

Система моделей в целом, даже при относительно небольшом числе – несколько десятков *моделей-инвариантов*, в силу их вариативности оказывается очень богатой и сложно организованной. Как и всякая система, она состоит из подсистем. Самыми крупными подсистемами являются, с одной стороны, подсистема моделей, конструктивными вершинами которых являются глаголы, с другой – модели, формируемые именными сказуемыми. Каждая из этих больших подсистем распадается далее на более мелкие подсистемы, *микросистемы*. Единица каждой системы и подсистемы, отдельная модель, в свою очередь, представляет собою систему, в которой взаимосвязаны и противопоставлены друг другу ее варианты. Именно это свойство делает предложение коммуникативной единицей, т.е. единицей общения.

С позиции семантического подхода в синтаксисе, сравнительно недавно появившегося в языкознании, возможно описание различных, так называемых типовых значений предложений, являющихся отражением определенных типов объективных ситуаций и соответствующих определенным синтаксическим моделям предложений. Модели предложений, отражающие единое типовое значение и воплощающие в себе семантические (национальные) формы мышления, являются синтаксическими синонимами.

Понятие модели связано с семантико-грамматической структурой предложения, в то время как понятие типового значения представляет его семантическую структуру. Поскольку в понятие модели включены семантические показатели, а типовое значение выражено рядом моделей, соотношение модели и типового значения понимается как противопоставление формы и содержания, соотношение разных ступеней семантико-грамматической абстракции. Следовательно, типовое значение может быть представлено как множеством предложений, составляющих одну и ту же модель, так и рядом синонимичных моделей, содержащих равнозначные, но разноструктурные компоненты. Например, типовое значение «субъект и его профессия, род деятельности» выражается множеством предложений, образующих одну и ту же модель. Та же объективная ситуация может быть выражена синонимичными моделями, имеющими общее типовое значение.

Система моделей в целом, даже при относительно небольшом числе – несколько десятков *моделей-инвариантов*, в силу их вариативности оказывается очень богатой и сложно организованной. Как и всякая система, она состоит из подсистем. Самыми крупными подсистемами являются, с одной стороны, подсистема моделей, конструктивными вершинами которых являются глаголы, с другой – модели, формируемые именными сказуемыми. Каждая из этих больших подсистем распадается далее на более мелкие подсистемы, *микросистемы*. Единица каждой системы и подсистемы, отдельная модель, в свою очередь, представляет собою систему, в которой взаимосвязаны и противопоставлены друг другу ее варианты. Именно это свойство делает предложение коммуникативной единицей, т.е. единицей общения.

Как считает М.И. Черемисина, применительно к глагольной части следующим шагом является своего рода формальное, абстрактное, теоретическое «исчисление возможностей» построения структурных схем, которое затем должно быть проверено сравнением «системы ожидания» с реальной картиной.

Существуют предложения, вообще не предполагающие никаких предметно-именных позиций. Их следует признать подлинно безличными. В тувинском языке нами выявлено несколько глаголов, способных формировать односоставные глагольные предложения. В некоторых предложениях подлежащее совсем не получает выражения, например: *туманна* = ‘поднимается туман’, *кавыскыла* = ‘дуть (о холодном ветре)’, *кавысканна* = ‘дуть (о зимнем или весеннем ветре)’; *чывырла* = ‘наступать – о стуже’, *кааңна* = ‘становиться ясным, погожим – о погоде’; 2) ‘наступать – о засухе’, *имиртиңне* = ‘смеркаться, наступать – о сумерках’, *казырғыла* = ‘вихриться, кружиться вихрем’, *аландыла* = ‘появляться – о проталинах’, *карандыла* = ‘образовываться – о проталинах, протаивать’, *ала-харла* = ‘начинаться – о периоде появления проталин’, *бораанна* = ‘становиться ненастным, портиться (о погоде)’, *боралгакта* = ‘кружиться (о водовороте)’, *булукта* = ‘образовываться – о наледи’, *булуртуңне* = ‘смеркаться’, *сырынна* = ‘дуть (о лёгком ветерке)’ и др. Этот тип предложений связан в основном с атмосферными явлениями. В тувинском языке предикаты обычно предполагают или допускают какое-то подлежащее, которое, однако, часто и без ущерба опускается.

Как считает М.И. Черемисина, применительно к глагольной части следующим шагом является своего рода формальное, абстрактное, теоретическое «исчисление возможностей» построения структурных схем, которое затем должно быть проверено сравнением «системы ожидания» с реальной картиной.

Общее множество предложений-моделей делится на две подсистемы: модели с глагольными предикатами, т.е. глагольные модели противостоят моделям с именными предикатами – именным моделям.

Сфера именных моделей представляет большой интерес для исследователя. Она изучена сравнительно слабо. Остается открытым вопрос об инвентаре этих моделей, об их примерном количестве и качестве, о большем или меньшем соответствии именных моделей в разных родственных и неродственных языках. Эта подсистема в целом трудно обозрима в силу своей сложности и отсутствия четких критериев, позволяющих разграничить разные модели и их варианты. Это, во-первых, микросистема моделей с семантикой наличия, отсутствия и количественной характеристики предметов, находящихся в определенном месте, которые, как будет показано, структурно и семантически противостоят модели местонахождения (пребывания) кого-то/чего-то где-то, во-вторых, микросистема моделей вхождения индивида и вида в более широкий класс (род) и характеризации объекта, приписывания ему определенных признаков. По мере возможности прослеживается характерное варьирование каждой модели и системные отношения между разными моделями и их вариантами. К сопоставлению будут привлекаться и некоторые модели из других, «смежных» микросистем.

В предложениях именного типа присутствует предикат стативный: 1) предикат существования – наличия, отсутствия; предикат обладания, владения, принадлежности; 2) предикат квалификативный (Он врач); 3) предикат локализации (Дом расположен в саду).

Именные предложения, состоящие из одного компонента, по-видимому, останутся за рамками ядерных структур. Но в список структурных схем должна войти схема с семантикой «существования» и «наличия» с предикатами есть / нет (имеется в наличии и существует. В тувинском языке нет мены падежа существующего, наличного объекта при отрицании. Статус третьего компонента, локализатора, еще требует уточнения.

Система именных ЭПП содержит в себе несколько двухкомпонентных моделей (структурных схем) с тематическим подлежащим и с локализатором-ремой. Именное сказуемое выражается несколькими типами предикативов со связками. В этой роли выступают существительные разной семантики в неопределенном падеже, а также прилагательные и локализаторы местонахождения, образуя формально и содержательно противопоставленные модели. Их можно представить символами и цепочками вопросительных местоимений:

<u>Основные (базовые) модели</u>

1) {N_{Loc} N_{Nom} **бар** $_{(cop)}$} **– где кто/что есть?**
Структурно-семантические варианты:
{N_{loc} N_{Nom} бар=ы бар}
{N_{loc} N_{Nom} бар=ы=н бар}
{N_{loc} N_{Nom} бар=ы=н=да бар}
{N_{loc} N_{Nom} бар эвес}
2) {N_{Loc} N_{Nom} **чок** $_{(cop)}$} **– где кого/чего нет?**
Структурно-семантические варианты:
{N_{Loc} N_{Nom} чог=ул}

{N_{Loc} N_{Nom} чог=ул=у}
{N_{Loc} N_{Nom} чог=ул=дур}
{N_{Loc} N_{Nom} чог=ул=ду}
{N_{Loc} N_{Nom} чок=тур}
{N_{Loc} N_{Nom} чог=уйн}
{N_{loc} N_{Nom} чог=у=н=да чок}
{N_{loc} N_{Nom} чок эвес}
3) **{N_{loc} N_{Nom} хөй / эвээш $_{(cop)}$} – где кого/чего много, мало?**
4) **{N_{Nom} $N_{Loc\ (cop)}$} – кто/что где находится?**
Структурно-семантические варианты:
{N_{Loc} N_{Nom}} – где кто/что находится?
{N_{Nom} N_{loc} ол/бо} – где кто/что находится?
5) **{N_{Nom} сураг $_{(cop)}$} – где до сих пор кого/чего нет?**
6) **{N_{Nom} алага $_{(cop)}$ – где до сих пор кого/чего нет?**
7) **{N_{Nom} $N_{Nom\ (cop)}$} – кто-что есть?**
8) **{N_{Nom} A $_{(cop)}$} – кто каков?**
Структурно-семантический вариант:
{N_{Nom} A $N_{Nom\ (cop)}$ } – кто какой человек, друг и т.д.?
{N_{Nom} N_{Gen} бирээзи $_{(cop)}$} – кто или что один из кого/чего?
{N_{Nom} AN_{Gen} бирээзи $_{(cop)}$} – кто или что один из каких людей?
{N_{Gen} N_{Nom} Adv $_{(cop)}$} – кто каков?
{N_{Nom} A=$_{POSS}$/3Sg A} – кто каков?
9) {N^{Rel}_{Nom} N_{Gen} N_{Nom} $^{Rel}_{(cop)}$} – кто чей родственник, друг и т.д.?
Структурный вариант:
{N^{Rel}_{Nom} $N_{Gen\ (cop)\ (чуве\ )}$}
10) {N_{Nom} N_{Dat} $N_{Nom\ (cop)}$} – кто кому кем будет?
11) {N_{Nom} N=лыг (cop)} – кто или что что-то имеет?
12) **{N_{Nom} N=ныы $_{(cop)}$} – кто или что чьими будут?**
13) **{N_{Gen} N_{Nom} бар $_{(cop)}$}/ {(N_{Gen}) N_{Nom}// бар (cop)}- что у кого есть?**
14) {N_{Dat} Adj $_{(cop)}$} – кому каково?
15) {N_{NOM} N_{Dat} Adj $_{(cop)}$} – кто кому/чему как относится?
16) {N_{Dat} N_{Nom} херек $_{(cop)}$} – кому/чему что нужно?
17) {N_{Nom} N_{Abl} A $_{(cop)}$} – кто лучше/хуже кого\чего?
18) {N_{Dat} N_{Nom} дөмей $_{(cop)}$}\ {N_{Dat} N_{Nom} дөмей (cop) N_{Nom}} – кто как кто?
19) {N_{Dat} N_{Nom} N_{Nom} – биле дөмей (cop)} – кто как кто?
20) {N_{Nom} N_{Dat} N_{abl} $A_{(cop)}$} – кто хуже кого? кто лучше кого?
21) {N_{Nom} N-ла/-на}/ {N_{Nom} дээрге N-ла/-на}- кто как что?
22) {N_{Nom} N дег /ышкаш $_{(cop)}$} – кто как что?
23) {N_{NOM} $N_{ABL\ (cop)}$} – что имеет какую величину?
24) {N_{NOM} $N_{ABL\ (cop)}$} – что из чего сделано?
25) {N_{NOM} $N_{NUM\ (cop)}$} – кто/что сколько?
<u>Фразеологизированные модели</u>
1) {N_{Loc} N_{Nom}}
2) кайда боор /кайда ийик /кайдал} – что отсутствует?
3) {N_{loc} N_{NOM} чеже/кандыг чогул} – где кого/чего нет?

Другой пример синонимических отношений – это предложения с семантикой (родственных) отношений, в которых устанавливается отношение родства или свойства между двумя субъектами-релятами.

Модели со значением отношения, обладания:

{N^{Rel}_{Nom} N_{Gen} N_{Nom} $^{Rel}_{(cop)}$},{N_{Nom} N=ныы $_{(cop)}$}, {N_{Nom} N_{Dat} $N_{Nom\ (cop)}$}, {N_{Nom} N=лыг $_{(cop)}$}

Модели со значением сравнения:

{N_{Nom} N-ла/-на}/ {N_{Nom} дээрге N-ла/-на} – кто как что?
{N_{Nom} N дег /ышкаш $_{(cop)}$} – кто как что?

Подсистема глагольных моделей представлена несколькими взаимосвязанными и взаимно противопоставленными микросистемами. Первое основание противопоставления базируется на наличии или отсутствии прямого объекта. Модели с прямым объектом составляют основную, базовую микросистему; ей противостоят модели, в структуре которых такого компонента нет.

Центр «прямообъектной» микросистемы составляет двухкомпонентная модель с подлежащим и прямым дополнением (объектом); ее структурная формула – {N_{Nom} N_{Acc} V_t}, которой соответствует обобщенная пропозиция: {кто/что – кого/что – действие}. Под действием всегда будет пониматься процесс, направленный на прямой объект, выраженный переходным глаголом в переходном значении.

Для тувинского языка характерны повторы родственных слов, в частности глаголов и существительных, которые часто являются производимыми от указанных глаголов. Это явление присуще как языку фольклора и современной литературы, так и обычной разговорной речи. Значения глаголов типа *аңна* = ‘охотиться’ и *малда* = ‘пасти скот’ включают в свою семантику компоненты, выраженные словами *аң* ‘зверь’ и *мал* ‘скот’. Поэтому они вполне употребимы без названий указанных объектов, а выражения *аң аңна*, *мал малда* избыточны. Хотя повтором существительных в определенной мере усиливается семантика глаголов, им придается какая-то особая конкретность, наглядность.

{N_{Nom} V_t}
{N_{Nom} N_{Acc} V_t}

Таким образом, ядро всей системы простого предложения тувинского языка составляют модели двусоставных предложений с глагольным и именным сказуемым. Именные модели имеют бытийно-пространственные, локальные, количественные и квалифицирующие, характеризующие и реляционные пропозиции. Эти две группы предложений противопоставлены друг другу по способу выражения и семантике.

В тувинском языке рассмотренные нами конструкции представляют собой пример синтаксической синонимии. Содержание именных предложений связано с отнесенностью к определенному временному отрезку, с «присутствием» говорящего субъекта, автора, наблюдающего и оценивающего ситуацию. Выделенные в исследовании особенности именных и глагольных предложений могут, как представляется, помочь при дальнейшей систематизации разновидностей тувинского предложения со значением профессии, рода деятельности.

Библиографический список

1. Черемисина М.И. Исследование моделей ЭПП в тюркских языках Южной Сибири. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск, 1997; № 4: 56 – 61.
2. Черемисина М.И., Скрибник Е.К. О системе моделей элементарных простых предложений в языках Сибири. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск, 1996; № 4: 46 – 57.
3. Черемисина М.И. О системности в сфере моделей предложения (на материале языков Сибири). *Языки коренных народов Сибири*. Новосибирск, 1995б; Выпуск 1: 3 – 21.
4. Ломтев Т.П. *Предложение и его грамматические категории*. Москва, 1972.
5. Золотова Г.А. О структурных основаниях синтаксической синонимии. *Русский язык в национальной школе*. 1968; № 6: 5 – 10.
6. Ломтев Т.П. *Очерки по историческому синтаксису русского языка*. Москва 1956: 89 – 174.
7. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва, 1982.
8. Цейтлин С.Н. Система синтаксических синонимов (на материале русского языка). *Структура предложения и словосочетания в индоевропейских языках*. Ленинград 1979: 77 – 87.

References

1. Cheremisina M.I. Issledovanie modelej `EPP v tyurkskih yazykah Yuzhnoj Sibiri. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk, 1997; № 4: 56 – 61.
2. Cheremisina M.I., Skribnik E.K. O sisteme modelej `elementarnyh prostyh predlozhenij v yazykah Sibiri. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk, 1996; № 4: 46 – 57.
3. Cheremisina M.I. O sistemnosti v sfere modelej predlozheniya (na materiale yazykov Sibiri). *Yazyki korennyh narodov Sibiri*. Novosibirsk, 1995b; Vypusk 1: 3 – 21.
4. Lomtev T.P. *Predlozhenie i ego grammaticheskie kategorii*. Moskva, 1972.
5. Zolotova G.A. O strukturnyh osnovaniyah sintaksicheskoj sinonimii. *Rusckij yazyk v nacional'noj shkole*. 1968; № 6: 5 – 10.
6. Lomtev T.P. *Ocherki po istoricheskomu sintaksisu russkogo yazyka*. Moskva 1956: 89 – 174.
7. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva, 1982.
8. Cejtlin S.N. Sistema sintaksicheskih sinonimov (na materiale russkogo yazyka). *Struktura predlozheniya i slovosochetaniya v indoevropejskih yazykah*. Leningrad 1979: 77 – 87.

Статья поступила в редакцию 22.03.22

УДК 81-13 DOI:10.24412/1991-5497-2022-293-501-505

***Chernykh O.Yu.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: chernykhou@mail.ru*

TEXTBOOK AS A MEANS OF FORMING GENDER IDENTITY IN ENGLISH-LANGUAGE PEDAGOGICAL DISCOURSE. The article analyzes the Canadian pedagogical discourse in gender aspect. The idea that educational discourse reproduces ideas about femininity and masculinity is substantiated. A review of scientific papers on the stated topic is given. The empirical base of the study is described. The traditional components of the gender parameter of the human personality are noted. The pedagogical discourse is analyzed from the point of view of gender. The ways of creating a gender construct are highlighted. The examples of reproduction

of gender stereotypes are given. The methods of deconstruction of the traditional binary opposition male-female are investigated. It is concluded that the attempted systematic analysis of feminine and masculine images in educational texts revealed the traditional reproduction of the gender parameter. There is no tendency to change the male-female dichotomy.

Key words: **gender, femininity, masculinity, gender stereotypes, deconstruction of stereotypes.**

О.Ю. Черных, *канд. филол. наук,* ***доц.,*** *Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: chernykhou@mail.ru*

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В данной статье дается анализ канадского педагогического дискурса в гендерном аспекте. Обосновывается идея о том, что образовательный дискурс воспроизводит представления о феминности и маскулинности. Делается обзор научных работ по заявленной теме. Описывается эмпирическая база исследования. Отмечаются традиционные составляющие гендерного параметра человеческой личности. Анализируется педагогический дискурс с точки зрения гендера. Выделяются способы (вос)создания гендерного конструкта. Приводятся примеры воспроизводства гендерных стереотипов. Исследуются способы деконструкции традиционной бинарной оппозиции мужское – женское. Делается вывод о том, что предпринятая попытка системного анализа фемининых и маскулинных образов в учебных текстах выявила традиционное воспроизводство гендерного параметра. Не отмечена тенденция на изменение дихотомии мужское – женское.

Ключевые слова: **гендер, маскулинность, феминность, гендерные стереотипы, деконструкция стереотипов.**

Понятие «гендер» насчитывает уже более полувековую историю. Введенное в науку для разграничения биологического пола и социальных конструктов феминности и маскулинности, в настоящее время оно претерпевает серьезное переосмысление. Если раньше данный термин подчеркивал социальную идентичность человека, то в последнее время акценты поменялись. Гендер все чаще связывают с сексуальной ориентацией индивида, отрицая его бинарную природу, подчеркивая плюралистичность и текучесть гендерной самоидентификации человека.

Концептуальные трансформации подобного рода находят свое отражение, прежде всего, в англоязычном культурном контексте. Изменение модели человека транслируется через различные институты: СМИ, рекламу, школу и т.д. В статье проводится анализ конструирования гендерной идентичности в англоязычном педагогическом дискурсе на примере канадских учебных пособий для 1 класса.

Актуальность данного исследования определяется тем, что школа является одним из институтов, в которых происходит социализация человека и, как следствие, формируется гендерная идентичность индивида. Если модель человека меняется на данном историческом этапе, то учебные тексты должны транслировать данные изменения.

Научная новизна работы состоит в обращении к современным англоязычным учебным пособиям с целью инвентаризации, анализа и систематизации семиотических средств конструирования гендерного параметра.

Цель исследования: выявление и анализ способов конструирования гендера в современном англоязычном педагогическом дискурсе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать текущее состояние проблемы гендера.
2. Описать языковые и иные семиотические способы конструирования гендера.
3. Проанализировать и систематизировать семиотические способы репрезентации гендера и их функционирование в педагогическом дискурсе.

Теоретическая ценность исследования заключается в том, что выявленные результаты вносят вклад в развитие идей гендерной лингвистики и теории дискурса. Практическая ценность работы заключается в возможности использования полученных данных для дальнейших гендерных исследований и дискурс-анализа.

В настоящее время те исследователи, которые стоят на социоконструктивистских позициях, под гендером понимают конструкт, создаваемый обществом в процессе социализации, в семье, в школе, при помощи разделения труда, под влиянием средств массовой информации. При этом гендер конструируется и самим человеком – он принимает общественные нормы и старается им соответствовать. Таким образом, «гендер является и конструкцией, и деятельностью (практикой), институциональным и индивидуальным феноменом...» [1, с. 27].

Главными отличительными чертами современного понимания гендера являются следующие:

1) признание модели человека непостоянной, плюралистической, неограниченной дихотомией пола;

2) одновременное сосуществование новых и традиционных концепций гендера/пола;

3) целенаправленное разрушение изначальной ритуализации пола и изменение его институционального статуса при помощи:

– введения «обязательной» характеристики сексуальной ориентации индивида и связанной с ней идеи плюрализма гендера;
– активную гендеризацию детства;
– дискурсивное включение детства в поле сексуальности [2].

Сегодня науке признается раннее начало социального конструирования гендерной идентичности, отсюда и возникает интерес к изучению образовательного дискурса. Как писал М. Фуко, педагогизация пола ребенка – одна из четырех дискурсивных практик, при помощи которых общество заставляет индивида конструировать гендерную идентичность [3]. Таким образом, педагогический дискурс – важный источник информации о специфике конструирования гендера. В современном мире, который характеризуется переосмыслением значительного числа параметров человеческой идентичности, изучение образовательного дискурса как важной составляющей гендерной социализации приобретает особую актуальность.

Социальная реальность и идентичность человека, в том числе гендерная, конструируются средствами языка и других семиотических кодов. Мы разделяем точку зрения Е.С. Гриценко: язык является инструментом и фоном конструирования гендера [4]. Общепризнаны на сегодняшний день следующие способы (вос) производства гендерной идентичности:

1. Средства языка (использование определенных местоимений, существительных, прилагательных и глаголов для описания лиц мужского и женского пола);
2. Семиотический код иллюстрации (изображение лиц мужского и женского пола, выполняющих различные виды деятельности);
3. Комплексное воспроизводство гендерных стереотипов (за счет языковых и иных семиотических средств).

Современные тенденции, согласно которым гендер признается плюралистическим феноменом, проявляются следующим образом:

1. Создание новых лексических единиц (non-binary people, misgendering, pinkwashing, etc.).
2. Появление новых аффиксов (wom**x**n, Latin**x,** cisman).
3. Изменение референции и аксиологической специфики лексических единиц, составляющих ядро гендерного концепта (same0sex parenting, toxic masculinity, a family of choice).
4. Появление новых коммуникативных норм (sharing gender pronouns at work);
5. Нейтрализация гендера (например, гендерно нейтральное обращение ко всем пассажирам Everyone).
6. Возможность отказа от выбора пола в официальных документах (undesignated/non-binary).
7. Изменение специфики использования личного местоимения they (в настоящий момент его можно использовать вместо he/she для обозначения тех людей, которые позиционируют себя как небинарные персоны) [5].

Исходя из всего вышесказанного, научный интерес вызывают гендерные репрезентации в англоязычных учебных текстах. Для анализа были использованы: учебник математики для 1 класса Canadian Curriculum MathSmart [6] и учебник родного (английского) языка Canadian Curriculum EnglishSmart [7].

Исследование текстов канадских учебных пособий показало наличие метагендерного (включающего в себя общечеловеческое) и гендерного (соотносящегося с мужским или женским) уровня. В соответствии с этим все учебные тексты мы условно разделили на две группы:

1. Содержащие гендерно значимую информацию (ГЗИ) (*Гендерно значимая информация* (ГЗИ) – информация о языковой единице, которая актуализирует в сознании индивидов те или иные гендерные стереотипы).
2. Не содержащие гендерно значимой информации.

Критерий отнесения к той или иной группе устанавливался по следующим признакам:

1. Отсутствие/наличие в вербальной части текста в качестве подлежащего или дополнения существительных или местоимений, обозначающих лицо мужского или женского пола. Например, *Ryan likes baseball*.

2. Отсутствие/наличие в невербальной части текста изображений лиц мужского или женского пола.



Тексты с гендерно значимой информацией мы подвергли анализу. В них в первую очередь мы выделили гендерно значимые номинации. Под гендерно значимыми номинациями мы понимаем те лексические единицы, в семантике которых заложено значение «пол» или образная составляющая которых актуализирует референта мужского или женского пола. Для их анализа мы воспользовались методикой Гриценко [4]. На первом этапе из корпуса учебных текстов отбирались те, в которых субъектом действия выступало лицо мужского или женского пола.

В проанализированных учебных пособиях количественное соотношение лиц мужского и женского различается. Так, например, в учебнике «EnglishSmart» просматривается количественное преобладание лиц мужского пола: м.р. – 19, ж.р. – 14. В учебнике «MathSmart» лиц мужского пола почти на 50% больше, чем лиц женского пола – м.р. – 16, ж.р. – 11.

Таким образом, количественный анализ выявил андроцентричную перспективу учебных текстов: прототипический субъект учебных пособий – лицо мужского пола.

Далее все гендерно значимые номинации были классифицированы по принадлежности к семантическим областям.

Это номинации, выраженные:

1) именами собственными: Peter, Dan, Fiona, etc.

2) лексемами, обозначающими половозрастные характеристики: girl, boy.

3) лексемами, обозначающими родство: mom, dad, aunt, mother, sister, brother, father.

4) агентивными лексемами: Queen, Witch.

В общем количестве имен существительных, содержащих сему «пол», **антропонимы** представлены весьма широко. Репертуар имен собственных составил 44 единицы.

Таким образом, можно сделать вывод:

1. В текстах, содержащих ГЗИ, все подлежащие выражены именами существительными, содержащими сему «пол» (по этому принципу и отбирался материал).

2. Группа номинаций, обозначающих субъект действий, представлена антропонимическими лексемами, лексемами, обозначающими половозрастные характеристики, термины родства, а также агентивными лексемами.

3. В группе «имена собственные» репертуар лексем мужского рода более разнообразен.

4. Подлежащие, выраженные именами существительными мужского рода, лидируют в количественном отношении. Исходя из этого, можно утверждать, что один из способов языкового конструирования гендера – создание количественного дисбаланса между именами существительными мужского и женского рода, выступающими в предложении в качестве подлежащего.

Далее мы исследовали, какие гендерные стереотипы воспроизводятся в учебных пособиях. Критерием отбора текстов, в которых актуализируются ментальные образы мужчины и женщины, стало:

1. Наличие в предложении подлежащего, выраженного именем существительным, обозначающим лицо мужского или женского пола, в таком семантическом окружении, которое актуализирует в сознании образ мужчины или женщины.

2. Наличие в семиотическом коде иллюстрации субъектов мужского или женского пола, выполняющих типичные действия.

Далее мы проанализировали, ***какой*** образ женщины конструируется при помощи гендерных стереотипов. И.С. Клецина выделяет три типа гендерных стереотипов: *стереотипы маскулинности – феминности, распределение семейных и профессиональных ролей, гендерные стереотипы, определенные спецификой труда* [8]. Эту классификацию мы взяли за основу и исследовали, какой образ женщины конструируется в учебниках.

1. Стереотипы маскулинности – феминности

Под стереотипами маскулинности – феминности мы понимаем набор внешних качеств, поведенческих и психологических черт, присущий лицам женского пола. Остановимся на каждом подробнее.

1. Стереотипное представление о внешности индивида, внешних атрибутах (одежда, обувь, прическа и т.д.).

Описание женской внешности встретилось только один раз:

Judy is a friendly witch. She wears a pair of red magic jumping boots.

2. Стереотипное представление о духовных качествах индивида.

Под внутренними качествами лица мужского или женского пола мы понимаем качества характера, ментальные способности, моральные характеристики. Отличительными чертами лиц женского пола традиционно считаются:

– робость (трусливость);
– забывчивость, рассеянность;
– непунктуальность;
– болтливость;
– эмоциональность;
– милосердие, сострадание;
– заботливость.

Рассмотрим, как указанные черты актуализируются в учебных пособиях:

– **болтливость**

A queen came upon a fox in the royal woods. She questioned the fox about its home. The fox was cunning. He questioned the queen about her palace. She answered his questions. Late at night, while the palace slept, the fox crept in and stole a box with all the crown jewels in it. Poor sad queen!

В этом отрывке воспроизводится стереотип того, что отличительной чертой женщины является болтливость. Антропоморфная лексема Fox используется в контексте для описания представителя мужского пола. Fox представлен хитрым и скрытным, что контрастирует с поведением королевы.

– **заботливость**

School is starting soon. Today, my mom and I are going to shop for school.

В приведенном отрывке говорится о том, что девочка отправляется с мамой в магазин для того, чтобы купить одежду к школе. Воспроизводится стереотип о том, что забота о детях – это отличительная черта лиц женского пола.

2. Стереотипные представления о распределении семейных ролей

В традиционном обществе роль женщины в семье включает в себя:

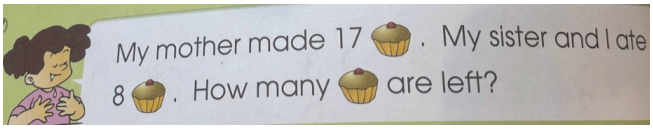
– материнство (рождение детей и всесторонняя забота о них);
– ведение домашнего хозяйства (приготовление пищи, мытье посуды, уборка, стирка и т.д.).

Рассмотрим актуализацию указанных представлений в текстах учебников.

1. Материнство представлено в исследованном материале. Лексемы «mom», «mother» встречаются в текстах заданий. В семиотическом коде иллюстрации мать наиболее часто изображена с ребенком.



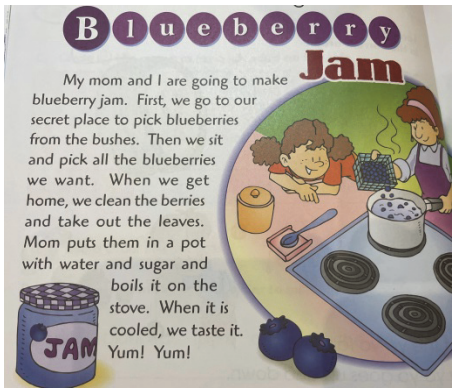
2. Ведение домашнего хозяйства иллюстрируется как при помощи вербального, так и невербального кода. Основное действие – приготовление пищи (7 раз).





Женщина не просто готовит пищу, но и учит дочь, как это делать.

На приведенной ниже иллюстрации наглядно показана институционализация пола (по Гофману): через институт семьи девочка усваивает свою гендерную роль. Воспроизводится стереотип, что приготовление пищи – это дело лиц женского пола. И забота матери – научить дочь готовить.



Кроме приготовления пищи традиционно считается, что в семье женщина чаще ходит за покупками. Да и вообще шоппинг – любимое женское занятие. В учебниках мы обнаружили подтверждение данного стереотипа как в вербальном коде, так в семиотическом коде иллюстрации.



School is starting soon. Today, my mom and I are going to shop for school.

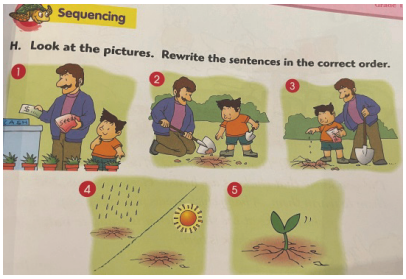
Профессиональная жизнь лица женского пола не отражается в проанализированных пособиях, однако выявлены примеры, в которых воспроизводятся традиционные представления о типичных увлечениях. Хобби представлены как при помощи вербального кода: *The girls jumped over the rope*; так и при помощи семиотического кода иллюстрации:

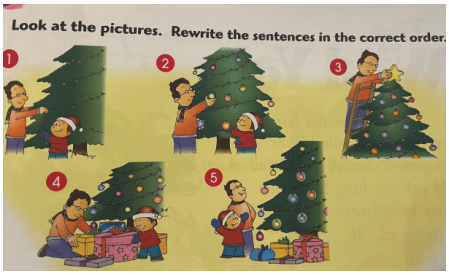


Далее мы проанализировали, какие лингвистические и иные семиотические способы создания образа мужчины используются в учебных пособиях. Для этого мы воспользовались той же типологией, которая была задействована при анализе гендерных стереотипов, конструирующих образ женщины.

1. Стереотипы маскулинности – феминности

Мы решили отдельно выделить поведенческие стереотипы, т.к. они носят специфический характер.





1. Стереотип типично мужского девиантного поведения, который воспроизводится при помощи вербального кода: Roy climbed the fence to chase the butterfly.

2. Стереотипные представления о распределении семейных ролей.

Традиционно считается, что в семье мужчина должен проводить время с сыном, выполнять совместные действия, быть наставником и примером для подражания. Данные стереотип воспроизводится в исследованном материале:

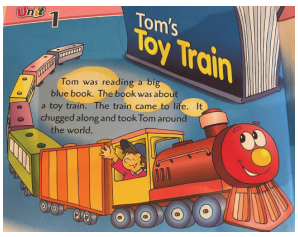
– вербально:

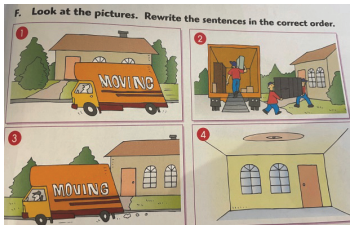
Hello! My name is Robert. In summer, my dad and I built a tree house. We got some wood, some nails, and a hammer. I helped my dad put the tree house together;

– невербально:

3. Гендерные стереотипы, определенные спецификой труда (полоролевое разделение труда.

Профессиональная деятельность лиц мужского пола представлена в учебных пособиях 2 раза при помощи семиотического кода иллюстрации.

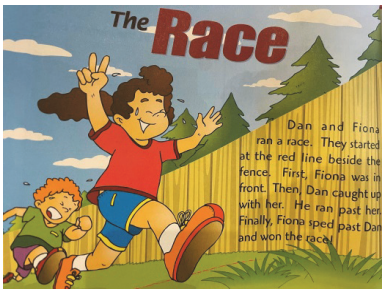




Помимо профессиональной деятельности в исследованном материале представлены **типичные увлечения (хобби)** для мужчин: спорт, рыбалка, коллекционирование. Они представлены как вербально: *Ryan likes baseball,* так и невербально:

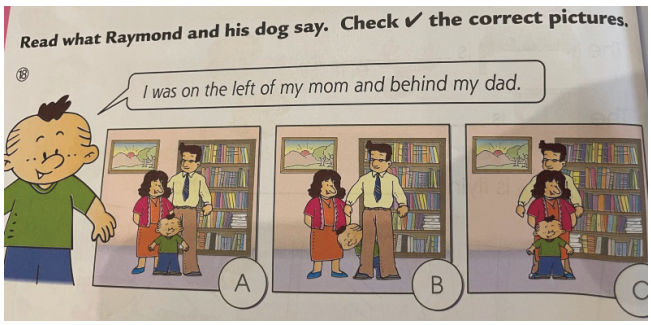


Особо отметим, что в исследованных учебных пособиях мы обнаружили деконструкцию традиционного гендерного стереотипа о том, что мужчины более спортивные, чем женщины, более быстрые и ловкие.



В тексте *The Race* лицо женского пола побеждает в гонке, что представлено при помощи лексемы *to win*, а также подкреплено семиотическим кодом иллюстрации.

В учебных текстах было выявлено *традиционное* представление о семье.



На рисунке при помощи вербального года и семиотического кода иллюстрации описывается традиционная семья.

Проанализировав англоязычные учебники, можно заключить следующее:

1. В текстах представлена традиционная бинарная оппозиция: мужчина – женщина. Не выявлено ни одного примера небинарных персон.
2. Актуализируются традиционные гендерные стереотипы: феминность – это материнство, заботливость, ведение домашнего хозяйства; маскулинность – это наставничество, спорт, рыбалка, девиантное поведение.
3. Семейные отношения представлены традиционно.
4. Не выявлено ни одной языковой или иной семиотической единицы, которая актуализировала бы современное представление о плюрализме гендера.

Таким образом, можно сделать вывод: учебные англоязычные тексты несколько опаздывают в историческом аспекте и пока что воспроизводят традиционное представление о феминности и маскулинности.

Библиографический список

1. Eckert P., McConnell-Ginet S. *Communities of Practice: Where Language, Gender and Power All Live. Language and gender: a reader*. Blackwell Publishing Ltd, 2004: 484 – 494.
2. Кирилина А.В. Гендер и гендерная лингвистика на рубеже третьего тысячелетия. *Вопросы психолингвистики*. 2021; № 3 (49): 109 – 148.
3. Фуко М. *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. Москва, 1996.
4. Гриценко Е.С. *Язык как средство конструирования гендера*. Диссертация … доктора филологических наук. Нижний Новгород, 2005.
5. Анков А.А., Вепрева И.Т., Гаранович М.В., Гриценко Е.С. и др. *Гендерные аспекты языка, сознания и коммуникации:* коллективная монография. Москва: Издательский дом ЯСК, 2022.
6. *Canadian Curriculum MathSmart*. Popular book company. Canada, 2015.
7. *Canadian Curriculum EnglishSmart*. Popular book company, Canada, 2015.
8. *Гендерная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.

References

1. Eckert P., McConnell-Ginet S. *Communities of Practice: Where Language, Gender and Power All Live. Language and gender: a reader*. Blackwell Publishing Ltd, 2004: 484 – 494.
2. Kirilina A.V. Gender i gendernaya lingvistika na rubezhe tret'ego tysyacheletiya. *Voprosy psiholingvistiki*. 2021; № 3 (49): 109 – 148.
3. Fuko M. *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznyh let*. Moskva, 1996.
4. Gricenko E.S. *Yazyk kak sredstvo konstruirovaniya gendera*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
5. Ankov A.A., Vepreva I.T., Garanovich M.V., Gricenko E.S. i dr. *Gendernye aspekty yazyka, soznaniya i kommunikacii:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel'skij dom YaSK, 2022.
6. *Canadian Curriculum MathSmart*. Popular book company. Canada, 2015.
7. *Canadian Curriculum EnglishSmart*. Popular book company, Canada, 2015.
8. *Gendernaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.

Статья поступила в редакцию 21.01.22

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.М. Абиева, Е.Н. Каюда
ПЕСЕННЫЕ ТЕКСТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 5

Р.И. Попова, В.Ю. Абрамова, С.Б. Бахвалова
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 8

Л.П. Качалова, М.А. Бабухин
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПОГРАНИЧНОГО ПРОФИЛЯ 12

Н.В. Виноградова
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ 14

В.И. Власова, Е.В. Сыпко
СИСТЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ 19

Л.О. Володина, О.И. Лихачева
НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ..22

А.А. Зайцева
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ 26

С.А. Золотарева
МЕТОД «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА»: ИСТОРИЯ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ 29

А.А. Кантышева
НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В СВЯЗИ С ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ 32

А.А. Кожурова, А.А. Шипкова
ТЕХНОЛОГИЯ ТРИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА 35

А.А. Кожурова, А.В. Пухова
РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ И СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ 37

З.И. Лаврентьева
ФУНКЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙСОВ В ВОЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ 39

Н.Ю. Литвинова
СУБЪЕКТНАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 41

Е.В. Мирошниченко, О.Н. Гененко, С.А. Ряднова
СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ТРАДИЦИОННОГО НАРОДНОГО ПРАЗДНИКА КАК СФЕРА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ 44

И.Ф. Мусаелян
КОНТРОЛЬ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 48

Э.Ф. Насырова, Р.И. Насыров
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ 51

У.А. Овезова, М.-Н.Л. Вагнер
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИСКУССИИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 53

Т.В. Палецкая, Е.Г. Огольцова
АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ 55

С.И. Радченко
ПРОБЛЕМА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ БАЗЫ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ АВТОРСКИХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА 58

Т.В. Сергеева, Н.В. Самсонова
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА РЕЧЕВОГО КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ 61

Л.Б. Абдуллина, Е.В. Головнева, Г.М. Синдикова
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «КРАЕВЕДЕНИЕ» ...64

Т.А. Федорова, М.Л. Мальчевская, В.В. Косова
ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СОТРУДНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ КОМПАНИИ 66

Б.В. Федотов
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ МОЛОДЕЖИ И СТУДЕНТОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПРИОРИТЕТОВ В РАЗВИТИИ РОССИИ 70

В.О. Филатов
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОЕКТИРОВЩИКОВ....72

А.А. Христолюбова
ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 75

С.Ю. Шалова, Т.И. Меньшикова, Л.Я. Жилина
ВОЛОНТЕРСТВО КАК ФОРМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 78

А.В. Щербанева
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 81

А.М. Каибов
МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ МАТЕРИАЛЬНОГО И МОРАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ ОФИЦЕРОВ-ЭКСПЕРТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА РОСГВАРДИИ И УСЛОВИЯ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ 84

Э.Ф. Насырова, В.Р. Балягов
ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ТЕХНИКА НЕФТЕГАЗОВОГО ДЕЛА К ЭКСПЛУАТАЦИИ СКВАЖИН 87

Ю.А. Забудряева, А.Г. Острякова, М.А. Вахрушева
ЯЗЫКОВОЙ КЛУБ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ 90

Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ 92

Н.В. Моргачева
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ 95

А.А. Авуза, О.В. Блохина, Е.И. Федак
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ ВС РФ 98

Д.А. Атякшева
ПРЕОДОЛЕНИЕ ЛИНГВОЭТНИЧЕСКОГО БАРЬЕРА ПРИ ПОМОЩИ ВНЕДРЕНИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС 100

С.В. Касаткина
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 103

О.О. Куликова
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РОЛЕВЫХ ИГР НА СЕМИНАРАХ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ 106

З.С. Курбанова, Ухумаалиева
ИНФОРМИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА О ПСИХОЛОГИИ МАНИПУЛЯЦИИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ 109

Е.Б. Манахова
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 111

П.П. Ростовцева
КОМПОНЕНТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 114

Н.М. Симеонова
МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА 117

Л.С. Сухиташвили, Н.Г. Алейникова, Е.С. Толстокоров
ВЛИЯНИЕ ДЕВИАНТОГЕННЫХ ФАКТОРОВ МИКРОУРОВНЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ 120

В.М. Иванов, В.С. Хагай, Л.В. Твердякова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 123

Т.В. Пьянкова, Ю.Н. Хоружая
ОБУЧЕНИЕ ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ (АНГЛОЯЗЫЧНОЕ ГОВОРЕНИЕ) 126

Д.В. Санин
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СИЛ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 130

Т.С. Стенюшкина, О.И. Потешкина
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИСКУССТВО НАРОДНОГО ПЕНИЯ» 132

М.Г. Тен, Э.В. Ермошкин
ОПТИМИЗАЦИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА В УСЛОВИХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 134

В.Ф. Суржиков, А.В. Компанийцев
ФИЗИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ ФАЗОМАНИПУЛИРОВАННЫХ СИГНАЛОВ В КАНАЛАХ СВЧ-СВЯЗИ....137

Н.А. Аюпова
О СУЩНОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ВЛИЯНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 144

В.Э. Васильева
РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 147

С.А. Довбыш, Г.В. Оствальд
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН....149

В.В. Завражнов, Л.В. Николаева, Е.В. Столярова
ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ....151

Л.М. Дмитриева, В.В. Зикратов
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ТРАНСГРАНИЧЬЯ....154

Ю.В. Кремлева, Т.А. Романова, Т.А. Кулакова
ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ....157

О.Ю. Попова, Ю.Н. Куличенко, В.В. Янина
НАВЫКИ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЕ ПРЕИМУЩЕСТВО НА РЫНКЕ ТРУДА....159

А.А. Молоток, Н.Н. Мальчукова
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ПРИМЕНЕНИЕМ «ВИРТУАЛЬНОГО КЛАССА» В ВУЗЕ....162

Г.К. Миркенова, Э.Н. Джансеркеева, Г.И. Саурукова
КОНЦЕПЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ 164

Л.В. Кипнес, И.В. Васильева, М.В. Виноградова, Е.О. Непоклонова, И.Н. Никифорова
АКТУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ 167

А.И. Гусев, Е.А. Одинцова
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «НАУКИ О ЗЕМЛЕ»....171

О.А. Блок
ИДЕАЛ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАНТОВ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ 173

Гао Фуцзя, А.П. Мансурова
ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОБЪЕКТ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ....176

Гао Тяньли
ГЕНЕЗИС И ЭВОЛЮЦИЯ ДЖАЗОВОГО ИСКУССТВА И ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ....179

С.В. Дедов
ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ ГИТАРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗИЦИРОВАНИЯ В СМЕШАННОМ АНСАМБЛЕ 182

Р.В. Иванина, О.В. Пашинина
МЕТОДИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ МУЗЫКАНТОВ В СВЕТЕ ПСИХОАКУСТИКИ....184

Л.П. Илларионова, В.П. Сморчкова
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ....186

Е.П. Кабкова
РОЛЬ КОНСПЕКТИРОВАНИЯ НА ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА 188

Г.Л. Князева, А.Б. Печерская
ФОРТЕПИАННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕПЕРТУАР КАК ФАКТОР ГАРМОНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ 190

А.И. Махова, Е.Н. Борисова
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО МУЗЫКАНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ....193

Д.Ю. Кодинцева
ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ИДЕЙ ПРОБЛЕМНОЙ ПЕДАГОГИКИ К ТРАДИЦИОННЫМ ФОРМАМ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОРТЕПИАНО....196

А.А. Павленко
СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОСТИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА 198

Н.Г. Панова
БУДУЩИЙ СПЕЦИАЛИСТ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЧЕГО ОТ НЕГО ЖДУТ РАБОТОДАТЕЛИ?....202

Р.Р. Алиева, М.В. Гамзаева, Н.Х. Нурмагомедова
ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИННОВАЦИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 205

Г.Я. Гревцева, И.М. Баштанар, Д.Ю. Панин
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА КАК ФАКТОРА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ....207

Н.В. Ипполитова, Л.П. Качалова, О.Ю. Перерва
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПАТРИОТИЗМ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕЙ ЕГО КЛАССИФИКАЦИИ 209

Н.В. Ипполитова, Г.Н. Соломатина, А.М. Чуковский
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 212

М.А. Караулов
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ....214

В.О. Косачева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 216

О.О. Куликова
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ И ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА 218

А.Р. Мустафаева, Л.И. Гайдарова
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 220

М.А. Никова, Н.П. Гусева, И.И. Бочарова, Т.Н. Дубова
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ....222

Н.И. Соколова
МЕТОДЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....224

Н.П. Устинова, Е.А. Гусева
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПАТРИОТИЗМ КАК ЗНАЧИМОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА 228

К.И. Белов, Е.И. Федак
СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОИНСКОЙ БДИТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЕННОЙ ПОЛИЦИИ 230

А.И. Голиков, М.И. Попова
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 233

Л.И. Трубникова, Е.В. Запорощенко, М.Л. Небреева
О ПРИМЕНЕНИИ НЕКОТОРЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КУРСАНТАМИ ВОЕННОГО ВУЗА....236

Худэжичаолу
МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ВЫПОЛНЕНИЕМ ПЕЙЗАЖА В ТЕХНИКЕ МАСЛЯНОЙ ЖИВОПИСИ 239

Худэжичаолу, А.Д. Исакова, Р.С. Маркова
ВЛИЯНИЕ ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ НА РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ 241

О.О. Шаламова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ 244

Т.А. Шергина
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ АРКТИЧЕСКОГО РЕГИОНА....246

Т.А. Шергина
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 248

Н.В. Серебрякова, Л.А. Степанова
ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ П.П. БЛОНСКОГО 250

Н.Н. Шевелёва
ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ 253

Н.Н. Суртаева, О.В. Ройтблат, Ж.Б. Косицына
МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ПРОДУКТ ПРОЯВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОЦИУМЕ И РОЛЬ КАФЕДР ПЕДАГОГИКИ В ЭТИХ УСЛОВИЯХ....255

Э.В. Рябцев, О.Л. Поминова
ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В ВОЕННЫХ ИНСТИТУТАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 257

О.А. Иванова, М.М. Шалашова, С.В. Шариков, И.Ю. Долуев
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ГОСПИТАЛЬНЫХ ШКОЛ....260

Н.А. Антонов
ПОДХОДЫ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ СТРАТЕГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 264

И.А. Ерина, С.П. Черкашина, В.А. Лапшин
КЕЙС-МЕТОД КАК ВЕДУЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ....266

К.Б. Семенов, М.В. Николаев, А.С. Семенова
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ 268

К.М. Чугаева
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ 271

Б.В. Илькевич, Н.В. Рожнова
СИСТЕМА РАБОТЫ ПО САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ 273

Ф. Шенокур, Т.Е. Чаплыгина
МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРЕДИКАТАМИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ 275

Н.Н. Дробышева
ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В ПЕРИОД ГЛОБАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ .279

Гао Тянь
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ ...281

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О.А. Александрова
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗДАНИЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. АЙТМАТОВА В РОССИИ ...286

Ю.В. Ахметшина
ТРУДНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ 288

Т.А. Бурмистрова, А.Е. Колбасенкова
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ЯЗЫКЕ И ИХ УЧЕТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ....290

М.В. Влавацкая, И.Н. Журавлёва
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ШАХМАТНАЯ ИГРА» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 293

Л.М. Гиниятуллина
О ФУНКЦИИ ОТНОСИТЕЛЬНЫХ СЛОВ В СЛОЖНОМ СИНТАКСИЧЕСКОМ ЦЕЛОМ....297

Л.М. Гиниятуллина
ГРАММАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ, ОБРАЗУЮЩИЕ СЛОЖНОЕ СИНТАКСИЧЕСКОЕ ЦЕЛОЕ (НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА) 299

Т.С. Гусейнова
ВОСПРИЯТИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА) 301

Л.В. Жукова
ЭТНОСПЕЦИФИКА КОНЦЕПТОВ «РОДИНА» И «РОДНОЙ ЯЗЫК» В ДИСКУРСЕ ШВАНКА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ 303

И.А. Зубайдуллаев
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСЛАМСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕДИАПРОСТРАНСТВА) 306

М.В. Картузова
РАССКАЗ А.П. ЧЕХОВА «ЧЁРНЫЙ МОНАХ» В КОНТЕКСТЕ «ОНЕГИНСКОЙ» ТРАДИЦИИ 308

Н.В. Кожанова
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ В МЕДИЦИНСКОЙ СФЕРЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА....311

М.К. Меньщикова, О.А. Королева
ПУТИ РЕЦЕПЦИИ ОБРАЗА Л. ВАН БЕТХОВЕНА В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ (К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ) ...313

Лу Чи
ВАЖНЕЙШИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА В КНИГЕ «ЯЗЫК И ПЕРЕВОД» Л.С. БАРХУДАРОВА 316

Ма Лина
ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ И ЯЗЫКОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В КИТАЕ НА ОСНОВЕ CITESPACE (2000–2020 ГГ.)....318

О.В. Тимашева, И.В. Морозов
ТЕМА ПАМЯТИ И ЕЕ СИМВОЛИКА В ПЬЕСЕ ЖАНА-ПОЛЯ САРТРА «ЗАТВОРНИКИ АЛЬТОНЫ»....321

Л.Р. Надыршина
ЭПИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТАТАРСКОЙ ПОЭМЕ 1960–1980-Х ГОДОВ 323

Л.Р. Надыршина
ТАТАРСКИЕ ПОЭМЫ 1960–1980-Х ГГ. В АСПЕКТЕ ПОЭТИЧЕСКОГО МНОГОГОЛОСЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭМ ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЯХ) 326

П.М. Габибуллаева
К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ ДАРГИНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 328

Гао Иньфэн
СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЛАКУН НА РУССКИЙ ЯЗЫК И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ КИТАЯ 330

Ю.Г. Григорьева, М.Е. Мец
МОДАЛЬНОСТЬ: ПРЕПОДАВАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДАЛЬНОГО ГЛАГОЛА *COULD* В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВЕННОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 332

А.М. Закирзянов, Ф.И. Габидуллина, Л.А. Закирзянова
КОРАНИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ДРАМАТУРГИИ 337

О.А. Кадилина
РОЛЬ АНАЛОГИИ В ВЕРБАЛИЗАЦИИ РЕАЛИЙ ОБЪЕКТИВНОГО МИРА 340

З.М. Картоева
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА И СТИЛЬ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М.-С.А. ПЛИЕВА 342

Л.А. Мисиева
АВАРСКИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, СООТНОСИТЕЛЬНЫЕ С ТЕМПОРАЛЬНЫМ КОДОМ КУЛЬТУРЫ 344

Юань Юе
СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЭКСПРЕССИВНО ОКРАШЕННЫХ НОМИНАЦИЙ ЛИЦ В СОВРЕМЕННЫХ РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ....347

О.И. Рукавишникова
ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТА КИТАЙСКОГО КОМИКСА КАК СЕМИОТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ 350

Н.Э. Сафаралиев
О ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ РАЗРЯДАХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ 352

Ф.Г. Фаткуллина, Р.И. Сафина
КАТЕГОРИЯ ОТРИЦАНИЯ КАК ОБЩЕНАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН 354

В.М. Хантакова, А.А. Балдынова
РОЛЬ УДИВЛЕНИЯ В КОНСТРУИРОВАНИИ СУБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ СОБЕСЕДНИКА В КОММУНИКАТИВНОМ АКТЕ....356

Чан Сяньминь, Бе Чуньхун
ЭВОЛЮЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В ТУРКМЕНИСТАНЕ ПЕРИОДА НЕЗАВИСИМОСТИ 358

Н.В. Амосов
КХАЛА КАК ОТРАЖЕНИЕ ДАО В СЕРИИ ИГР STARCRAFT 361

А.И. Авдина
СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ КОНСТРУКЦИИ «ПРЕДЛОГ С + ИМЯ СУЩ. В Т. П.» 365

О.А. Агаркова, Л.В. Путилина
РЕЧЕВОЙ АКТ «ПОЖЕЛАНИЕ» В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ....368

Ван Хайцзяо, Ван Цин
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЯМОЙ КОММУНИКАЦИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ВО ВТОРИЧНОМ ЖАНРЕ «ДОГОВОР»....370

Д.А. Войтенко, Н.А. Ларина
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА: «ТРОТЕК» В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ 372

Дин Ихун
ОБ ОБРАЗЕ ЛЬВОВА В ПЬЕСЕ ЧЕХОВА «ИВАНОВ» 374

Жэнь Сяосюань
«СТИХОТВОРЕНИЯ В ПРОЗЕ» И.С. ТУРГЕНЕВА И «БЛАГОДАТНЫЙ ДОЖДЬ В ПУСТЫННЫХ ГОРАХ» СЮЙ ДИШАНЯ: НЕЗАМЕЧЕННАЯ ТРАДИЦИЯ....377

Е.С. Зайцева
СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В ЮМОРИСТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)....380

З.Н. Игнашина
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....382

Ю.В. Коноваленко
ИЗМЕНЕНИЕ КАУЗАТОРОВ МЕНТАЛЬНОГО СЦЕНАРИЯ ВЫСОКОМЕРНОГО ОТНОШЕНИЯ/ ПОВЕДЕНИЯ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СМЕНЫ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОГО ОБЩЕСТВА....385

Ю.Г. Пыхтина, Ю.С. Коробейникова
ВОЛШЕБНАЯ СКАЗКА КАК ИСТОЧНИК ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ «ЖИДКОЕ СОЛНЦЕ» А.И. КУПРИНА....388

С.В. Кузьмич
ПРОБЛЕМА СЕПАРАТИЗМА КАТАЛОНИИ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ EL MUNDO В 2017–2020 ГГ. 390

С.В. Кузьмич
ОСВЕЩЕНИЕ БОРЬБЫ С COVID-19 В ИСПАНИИ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ EL MUNDO 392

Ли Мэй
АСИММЕТРИЧНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УКАЗАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА КИТАЙСКИЙ....395

Ли Сюэ
АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ СЛОВ И ИХ ИМПЛИЦИТНОЙ КУЛЬТУРЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ....398

Г.А. Магомедов, П.Б. Шихшаева
ПОЛИТИЧЕСКОЕ ИНТЕРВЬЮ НА ДАГЕСТАНСКОМ ТЕЛЕВИДЕНИИ....401

В.Ю. Михальченко
КЛАССИФИКАЦИЯ СФЕР ОБЩЕНИЯ И ЯЗЫКОВАЯ РЕФОРМА В РОССИИ....403

С.Н. Гасанова, А.А. Гамзатова
ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ....405

Инь Пин, Ци Гоцзян
ОБРАЗ КИТАЯ В ЗАПАДНОЙ КУЛЬТУРЕ 20 ВЕКА....407

Д.М. Магомедов, Х.М. Магомедова, Н.Ф. Зербалиева
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НОМИНАТИВНЫХ И ЭРГАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ....409

О.В. Мурай
ФЕНОМЕН АДГЕЗИИ В ЛИНГВИСТИКЕ....412

Г.Р. Рашидова
ЖУРНАЛЬНАЯ ПЕРИОДИКА РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН....414

Сако Бекай
ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СМИ МАЛИ И ГВИНЕИ (КОНАКРИ) В 2010–2021 ГОДЫ 416

Н.В. Семёнова
КОРПУСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В АСПЕКТЕ РКИ....419

Х. Торкашванд, М. Эстири
РАССМОТРЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УПОТРЕБЛЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ УПРАВЛЕНИЯ В ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ 424

И.В. Фотиева
FAKE NEWS В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: ЦЕЛИ СОЗДАНИЯ, ФУНКЦИИ, МЕХАНИЗМЫ ТРАНСЛЯЦИИ 428

Е.И. Давыдова, Ю.В. Клюкина, А.А. Шиповская, Н.А. Камнева
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СЧАСТЬЕ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ 430

Ли Юйхань, Ли Минхуэй
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КЛАССИКИ: ПЕРЕВОД И РАСПРОСТРАНЕНИЕ «ЛУНЬ ЮЙ» В РОССИИ....434

Т.А. Бурмистрова, Е.В. Бусурина, А.Е. Колбасенкова
БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ *СЕВЕР/ЮГ* В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ 436

Ван Сюецзянь
СФЕРЫ ДЕЙСТВИЯ ТЕКСТОВЫХ СКРЕП «МАЛО ТОГО» И «МАЛО ЭТОГО» 439

А.А. Гетман
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА MADNESS В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПАРЕМИЙ....442

С.Ц-Д. Дашиева, Н.Б. Дампилон
ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ КОНЦЕПТЫ «НЕБО» И «ЗЕМЛЯ» В РУССКОЙ, БУРЯТСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА 444

Ю.С. Дзюбенко, Е.А. Елтанская
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИМИНУТИВОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ....447

М.В. Влавацкая, М.А. Ефанова
СТРУКТУРНЫЕ СХЕМЫ ТЕРМИНОВ КОМБИНАТОРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ....449

Н.В. Кузнецова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВА «СМИРЕНИЕ» В РУССКОМ И ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ НА ПРИМЕРЕ ФРАГМЕНТА МОЛИТВЫ ЕФРЕМА СИРИНА 452

Е.О. Кириллова
ДУХОВНО-ЦЕННОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОРИЕНТА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Н.А. БАЙКОВА: КИТАЙСКИЕ И ТУНГУСО-МАНЬЧЖУРСКИЕ МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТИГРЕ 454

Ма Цзянь
ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В РОМАНЕ «GENERATION «П»» В.О. ПЕЛЕВИНА....462

Г.А. Магомедов, Ш.Р. Казиева
СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖУРНАЛА «ЖЕНЩИНА ДАГЕСТАНА» 464

П. Манолопулу
СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДВОЙНОГО УПРАВЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В ГРЕЧЕСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ....466

Х.С. Арсакаева
ПРАВИЛА РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА НА УРОКАХ РУССКОГО И ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ....469

Х.С. Арсакаева
ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ И ИХ РОЛЬ НА УРОКАХ РУССКОГО И ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ....471

Д.М. Алибекова, Т.Е. Залевская
ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ МЕТАФОРЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ....473

Г.Х-К. Ибрагимова, Э.О. Курбанова
К ВОПРОСУ О СООТВЕТСТВИЯХ ПЕРЕВОДОВ ДАРГИНСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ....475

М.В. Мишаева, А.М. Дибирова
ОТЛИЧИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ОТ ДРУГИХ ВИДОВ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА....477

С.И. Мутаева, Л.Н. Рабаданова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ С КОМПОНЕНТОМ «СЕРДЦЕ» И «ДУША» 479

С.М. Рабаданова
К ВОПРОСУ О ВВОДНО-МОДАЛЬНЫХ СЛОВАХ И СЛОВОСОЧЕТАНИЯХ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ....481

М.Р. Харчиева, Р.Ф. Курбетова
К ВОПРОСУ О МЕСТЕ И РОЛИ ПАРЕМИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ....483

З.И. Шахбанова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ДАРГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 485

Я.А. Павлова
ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ СИНОНИМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ЖАНРА «ДОКУМЕНТ» (НА МАТЕРИАЛЕ ОБВИНИТЕЛЬНЫХ ЗАКЛЮЧЕНИЙ) 487

О.Н. Проваторова, С.А. Мавродий
СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ПЬЕСЕ А.П. ЧЕХОВА «ВИШНЁВЫЙ САД»....490

И.С. Прокудина, А.В. Кукс
СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ «ВОЕННЫЙ» В РУССКОМ НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)....492

Н.Ч. Серээдар
МОДЕЛИ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ИХ СИНОНИМИЯ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ....499

О.Ю. Черных
УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 501

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Abieva N.M., Kayuda E.N.
SONG LYRICS IN THE CLASSROOM ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 5

Popova R.I., Abramova V.Yu., Bakhvalova S.B.
SPECIAL ASPECTS OF METHODOLOGICAL TRAINING OF BACHELORS IN THE FIELD OF HEALTH SAFETY EDUCATION 8

Kachalova L.P., Babukhin M.A.
FORMATION OF READINESS FOR RESEARCH ACTIVITY OF MILITARY UNIVERSITY CADETS SPECIALIZING IN PROTECTION OF BORDERS 12

Vinogradova N.V.
METHODOLOGICAL THINKING AS ONE OF THE PEDAGOGICAL CULTURES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES 14

Vlasova V.I., Supko E.V.
PEDAGOGICAL STUDENTS PRACTICAL TRAINING SYSTEM IN MODERN RUSSIAN HIGHER EDUCATION: STATE, PROBLEMS, P ERSPECTIVES 19

Volodina L.O., Likhacheva O.I.
CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION AT THE CLASSICAL UNIVERSITY: ISSUES RAISED 22

Zaitseva A.A.
EXPERIMENTAL STUDIES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ACTUALIZATION AND PERSONAL PROFESSIONAL IDENTITY 26

Zolotareva S.A.
THE “FLIPPED CLASSROOM” METHOD: HISTORY AND EXPERIENCE 29

Kantysheva A.A.
THE NECESSITY TO CHANGE THE METHODS OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY IN CONNECTION WITH THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION 32

Kozhurova A.A., Shipkova A.A.
TRIZ TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE LESSONS OF THE SURROUNDING WORLD 35

Kozhurova A.A., Pukhova A.V.
THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT DEPENDING ON THE LANGUAGE ENVIRONMENT AND SOCIAL SPACE 37

Lavrentieva Z.I.
FUNCTIONS OF USING CASES IN MILITARY PEDAGOGY 39

Litvinova N.Yu.
SUBJECTIVE ACTIVITY OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE 41

Miroshnichenko E.V., Genenko O.N., Ryadnova S.A.
SOCIO-CULTURAL SPACE OF A TRADITIONAL FOLK HOLIDAY AS A SPHERE OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS 44

Musaelyan I.F.
CONTROL AS A BASIS FOR EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES 48

Nasyrova E.F., Nasyrov R.I.
GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING INNOVATIVE THINKING OF STUDENTS 51

Ovezova U.A., Wagner M.-N.L.
FEATURES OF TEACHING ENGLISH-LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED DISCUSSION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION 53

Paletskaia T.V., Ogoltsova E.G.
ADAPTATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN CONDITIONS OF INCLUSION 55

Radchenko S.I.
THE PROBLEM OF THEORETICAL COMPREHENSION OF THE METHODOLOGICAL BASIS OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION WHEN INTRODUCING AUTHOR’S METHODS OF TEACHING CLASSICAL DANCE 58

Sergeeva T.V., Samsonova N.V.
MODEL OF FORMING THE EXPERIENCE OF SPEECH CONFLICT BEHAVIOR OF THE TEACHER IN PROFESSIONALLY ORIENTED LEARNING 61

Abdullina L.B., Golovneva E.V., Sindikova G.M.
POSSIBILITIES OF USING A VIRTUAL EXCURSION IN THE AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WHILE STUDYING THE SUBJECT “REGIONAL STUDIES” 64

Fedorova T.A., Malchevskaya M.L., Kosova V.V.
RESEARCH OF THE CULTURE OF A HEALTHY LIFESTYLE OF EMPLOYEES OF A PRODUCTION COMPANY 66

Fedotov B.V.
THE PROBLEM OF FORMING THE WORLDVIEW OF YOUNG PEOPLE AND STUDENTS IN TERMS OF BASIC VALUES AND PRIORITIES IN THE DEVELOPMENT OF RUSSIA 70

Filatov V.O.
FEATURES OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF DESIGN ENGINEERS 72

Khristolyubova A.A.
ECONOMIC TRANSLATION TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 75

Shalova S.Yu., Menshikova T.I., Zhilina L.Ya.
VOLUNTEERING AS A FORM OF PRACTICAL TRAINING IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION 78

Shcherbaneva A.V.
SOME ASPECTS OF TEACHING ENGLISH USING MODERN TECHNOLOGY 81

Kaibov A.M.
A MODEL OF A PEDAGOGICALLY EXPEDIENT SYSTEM OF MATERIAL AND MORAL STIMULATION OF OFFICERS-EXPERTS OF THE CONSTRUCTION DIVISION OF THE RUSSIAN GUARDING COMPLEX AND THE CONDITIONS FOR ITS EFFECTIVE IMPLEMENTATION 84

Nasyrova E.F., Balyagov V.R.
THE PROBLEM OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE OIL AND GAS TECHNICIANS TO OPERATE WELLS 87

Zabudryaeva Yu.A., Ostryakova A.G., Vahrusheva M.A.
LANGUAGE CLUB AS A TUTORIAL OF SPEAKING ACTIVITY OF STUDENTS IN ONLINE TRAINING 90

Fedulov B.A., Zarechnev D.O.
SPIRITUAL AND MORAL BASES OF EDUCATION OF STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS 92

Morgacheva N.V.
IMPROVEMENT OF LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WHEN STUDYING NATURAL SCIENTIFIC DISCIPLINES BASED ON THE APPLICATION OF VISUALIZATION METHODS 95

Avuza A.A., Blokhina O.V., Fedak E.I.
FORMATION OF A PRACTICE-ORIENTED ENVIRONMENT BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION ARMED FORCES 98

Atyaksheva D.A.
THE OVERCOMING OF A LINGUO-ETHNIC BARRIER BY INTEGRATING THE GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS 100

Kasatkina S.V.
FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS WITH A LOW LEVEL OF PROFICIENCY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 103

Kulikova O.O.
ON THE ISSUE OF ROLE PLAYING AT SEMINARS ON BUISINESS AND FINANCIAL ENGLISH 106

Kurbanova Z.S., Ukhumaalieva A.M.
INFORMING LAW STUDENTS ABOUT THE PSYCHOLOGY OF MANIPULATION ON THE INTERNET 109

Manakhova E.B.
CURRENT TRENDS IN DIGITALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSIT 111

Rostovtseva P.P.
COMPONENT CHARACTERISTICS OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL SPACE 114

Simeonova N.M.
MULTIMEDIA PRESENTATION AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 117

Sukhitashvili L.S., Aleinikova N.G., Tolstokorov E.S.
THE INFLUENCE OF DEVIANTOGENIC FACTORS OF THE MICROLEVEL OF THE SOCIO-CULTURAL SPACE ON THE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS 120

Ivanov V.M., Khagai V.S., Tverdyakova L.V.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SAFETY OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT 123

Pyankova T.V., Khoruzhaya Yu.N.
TEACHING TO OVERCOME COMMUNICATIVE BARRIERS IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC TRAINING PROGRAMS (ENGLISH-LANGUAGE SPEAKING) 126

Sanin D.V.
ON THE QUESTION OF ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL WORK TO REVEAL THE LEVEL OF EDUCATION IN MILITARY SERVICES UNDER THE CONTRACT OF THE SPECIAL PURPOSE FORCES OF THE NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION 130

Stenyushkina T.S., Poteshkina O.I.
TO THE PROBLEM OF MUSICAL-VISUAL THINKING DEVELOPMENT OF THE STUDENTS IN THE FIELD OF STUDY “ART OF FOLK SINGING” 132

Ten M.G., Ermoshkin E.V.
OPTIMIZATION OF GRAPHIC TRAINING OF STUDENTS OF CONSTRUCTION UNIVERSITY UNDER CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION 134

Surzhikov V.F., Kompaniytsev A.V.
PHYSICAL INVESTIGATION OF NOISE IMMUNITY OF PHASE-KEYED SIGNALS IN DIGITAL MICROWAVE COMMUNICATION CHANNELS.....137

Ayupova N.A.
ON THE ESSENCE OF GENDER TOLERANCE.....142

Vasilyeva V.E.
THE INFLUENCE OF THE PROJECT METHOD ON THE MOTIVATION OF JUNIOR STUDENTS WHEN LEARNING ENGLISH 144

Vasilyeva V.E.
DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF SPEAKING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH: THEORETICAL ASPECT 147

Dovbysh S.A., Ostvald G.V.
FEATURES OF FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING AMONG STUDENTS OF AGRARIAN UNIVERSITY IN THE FRAMEWORK OF THE STUDY OF CHEMICAL DISCIPLINES.....149

Zavrazhnov V.V., Nikolaeva L.V., Stolyarova E.V.
POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE IN THE TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....151

Dmitrieva L.M., Zikratov V.V.
ADVANCE SKILL OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A CROSS-BORDER ENVIRONMENT 154

Kremleva Yu.V., Romanova T.A., Kulakova T.A.
THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING ON STUDENTS' MOTIVATION.....157

Popova O.Yu., Kulichenko Yu.N., Yanina V.V.
BUSINESS PRESENTATION SKILLS AS A COMPETITIVE ADVANTAGE IN THE GLOBAL LABOUR MARKET.....159

Molotok A.A., Malchukova N.N.
MODELING OF THE EDUCATIONAL PROCESS USING A "VIRTUAL CLASSROOM" AT A UNIVERSITY.....162

Mirkenova G.K., Janserkeyeva E.N., Saurukova G.I.
THE CONCEPT OF INNOVATIVE APPROACHES IN THE TEACHING METHODOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE AT A LINGUISTIC UNIVERSITY 164

Kipnes L.V., Vasilieva I.V., Vinogradova M.V., Nepoklonova E.O., Nikiforova I.N.
ACTUAL MEANS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY.....167

Gusev A.I., Odintsova E.A.
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING PRACTICE IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "EARTH SCIENCES".....171

Blok O.A.
IDEAL IN THE CONTEXT OF SPIRITUAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF MUSICIANS IN THE CLASSES OF INSTRUMENTALISTS 173

Gao Fujia, Mansurova A.P.
PERFORMING CULTURE AS AN OBJECT OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE: CATEGORICAL ANALYSIS 176

Gao Tianli
THE GENESIS AND EVOLUTION OF JAZZ ART AND POP-JAZZ EDUCATION IN CHINA.....179

Dedov S.V.
FEATURES OF GUITAR PLAYERS' SOUND PRODUCTION IN THE PROCESS OF PLAYING MUSIC IN A MIXED ENSEMBLE.....182

Ivanina R.V., Pashinina O.V.
THE METHOD OF OVERCOMING THE STAGE EXCITEMENT OF MUSICIANS IN THE ASPECT OF PSYCHOACOUSTICS 184

Illarionova L.P., Smorchkova V.P.
PROBLEMS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG STUDENTS OF ART PROFILE UNIVERSITIES 186

Kabkova E.P.
THE ROLE OF TAKING IN LECTURES WITH STUDENTS OF A MUSIC AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN CONDITIONS OF A REMOTE FORMAT.....188

Knyazeva G.L., Pecherskaya A.B.
PIANO PEDAGOGICAL REPERTOIRE AS A FACTOR OF HARMONIZATION OF INDIVIDUAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS-MUSICIANS.....190

Makhova A.I., Borisova E.N.
MUSIC EDUCATION ENVIRONMENT: DEVELOPING STUDENTS' PERFROMING ACTIVITIES.....193

Kodintseva D.Yu.
THE PROBLEM OF ADAPTING MODERN IDEAS OF PROBLEM PEDAGOGY TO TRADITIONAL FORMS OF PIANO TEACHING.....196

Pavlenko A.A.
THE SPECIFICS OF MODERNITY AND ITS SIGNIFICANCE IN THE ACTIVITY OF A MUSICIAN-TEACHER 198

Panova N.G.
A FUTURE SPECIALIST IN SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES: WHAT DO EMPLOYERS EXPECT FROM HIM?.....202

Aliyeva R.R., Gamzayeva M.V., Nurmagomedova N.Kh.
TEACHER'S READINESS TO USE MOBILE TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL ACTIVITY AS AN INNOVATION OF THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM.....205

Grevtseva G.Ya., Bastanar I.M., Panin D.Yu.
FORMATION OF PROFESSIONAL PATRIOTISM AS A FACTOR OF INDIVIDUAL SOCIALIZATION.....207

Ippolitova N.V., Kachalova L.P., Pererva O.Yu.
PROFESSIONAL PATRIOTISM IN THE STRUCTURE OF ITS GENERAL CLASSIFICATION.....209

Ippolitova N.V., Solomatina G.N., Chukovskiy A.M.
FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL PATRIOTISM AMONG PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS.....212

Karaulov M.A.
MODEL OF FORMATION OF READINESS FOR EMPLOYMENT OF FUTURE TEACHERS 214

Kosacheva V.O.
THE USE OF GAMIFICATION METHODS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY ANNOTATION...216

Kulikova O.O.
METHODS OF DEVELOPING BACHELORS' GRAMMAR AND LEXIS SKILLS AT THE UNIVERSITY OF FINANCE AND ECONOMICS 218

Mustafayeva A.R., Gaidarova L.I.
PERSONAL VALUE ORIENTATIONS AND WAYS TO FORM THEM IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....220

Nikova M.A., Guseva N.P., Bocharova I.I., Dubova T.N.
FORMATION OF MOTIVATION FOR SELF-STUDY OF STUDENTS 222

Sokolova N.I.
METHODS OF INFLUENCE ON STUDENTS' MOTIVATION IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION 224

Ustinova N.P., Guseva E.A.
PROFESSIONALLY ORIENTED PATRIOTISM AS A SIGNIFICANT PROPERTY OF A UNIVERSITY GRADUATE'S PERSONALITY.....228

Belov K.I., Fedak E.I.
ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF MILITARY VIGILANCE OF MILITARY PERSONNEL OF MILITARY POLICE UNITS 230

Golikov A.I., Popova M.I.
SCIENTIFIC AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' TEAMWORK SKILLS 233

Trubnikova L.I., Zaporoshchenko E.V., Nebreeva M.L.
ON THE APPLICATION OF SOME DIDACTIC PRINCIPLES IN THE STUDY OF TECHNICAL DISCIPLINES BY CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY 236

Huderichaolu
THE METHODOLOGY OF WORK ON THE EXECUTION OF THE LANDSCAPE IN THE TECHNIQUE OF OIL PAINTING.....239

Huderichaolu, Isakova A.D., Markova R.S.
THE INFLUENCE OF DECORATIVE PAINTING ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ARTISTIC PERCEPTION 241

Shalamova O.O.
PEDAGOGICAL RATIONALE FOR THE USE OF INTERNET RESOURCES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF HUMANITARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN CONDITIONS OF ARTIFICIAL LANGUAGE ENVIRONMENT 244

Shergina T.A.
THE ETHNO-CULTURAL COMPONENT OF THE CONTENT OF EDUCATION IN SCHOOLS OF THE ARCTIC REGION 246

Shergina T.A.
FORMATION OF VALUE FOUNDATIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN ETHNO-CULTURAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....248

Serebryakova N.V., Stepanova L.A.
ACTUAL PROBLEMS OF SCHOOL FAILURE IN THE SCIENTIFIC AND JOURNALISTIC CREATIVITY OF P.P. BLONSKY.....250

Sheveleva N.N.
THE MAIN SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PREVENTION OF PROFESSIONAL EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS.....253

Surtayeva N.N., Roitblat O.V., Kositsyna J.B.
YOUTH SUBCULTURES AS A PRODUCT OF MANIFESTATION OF NATURE OF SOCIO-CULTURAL INTERACTION IN SOCIETY AND THE ROLE OF THE DEPARTMENTS OF PEDAGOGY IN THESE CONDITIONS 255

Ryabtsev E.V., Pominova O.L.
ISSUES OF PREVENTION OF THE IDEOLOGY OF EXTREMISM AND TERRORISM IN THE MILITARY INSTITUTE OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION.....257

Ivanova O.A., Shalashova M.M., Sharikov S.V., Doluev I.Yu.
TRAINING OF TEACHING STAFF FOR HOSPITAL SCHOOLS.....260

Antonov N.A.
APPROACHES TO FORECASTING STRATEGIC DIRECTIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN MODERN CONDITIONS.....264

Erina I.A., Cherkashina S.P., Lapshin V.A.
CASE METHOD AS THE LEADING TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE.....266

Semenov K.B., Nikolaev M.V., Semenova A.S.
GENDER FEATURES OF CIVIC EDUCATION OF STUDENTS IN A DIGITAL SOCIETY.....268

Chugaeva K.M.
PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL TERMS AND FACTORS FOR EFFECTIVE FORMATION OF STUDENTS' INFORMATIVE AND COMMUNICATIVE ADAPTABILITY IN TECHNOLOGICAL UNIVERSITY.....271

Ilkevich B.V., Rozhnova N.V.
THE SYSTEM OF WORK ON SELF-DETERMINATION IN THE IMPLEMENTATION OF SPECIALIZED EDUCATION IN THE HUMANITIES CLASSES.....273

Senokur F., Chaplygina T.E.
SENTENCE MODELS WITH THINKING ACTIVITY PREDICATES IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO TURKISH STUDENTS.....275

Drobysheva N.N.
FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF BACHELORS IN THE PERIOD OF GLOBAL INSTABILITY.....279

Gao Tian
METHODOLOGICAL BASES FOR STUDYING METAPHORICAL MODELS OF THE CONCEPT OF PATRIOTISM IN THE CHINESE AUDIENCE.....281

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Aleksandrova O.A.
THE MODERN STATE OF PUBLISHING OF CHINGHIZ AITMATOV'S WORKS IN RUSSIA.....286

Akhmetshina Yu.V.
DIFFICULTIES IN TRANSLATING LEGAL TEXTS.....288

Burmistrova T.A., Kolbasenkova A.E.
NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES IN THE LANGUAGE AND THEIR CONSIDERATION IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....290

Vlavatskaya M.V., Zhuravlyova I.N.
LEXICAL-SEMANTIC FIELD "CHESS GAME" IN MODERN RUSSIAN.....293

Giniyatullina L.M.
ON THE FUNCTION OF RELATIVE WORDS IN A COMPLEX SYNTACTIC WHOLE.....297

Giniyatullina L.M.
GRAMMATICAL CONNECTIONS FORMING A COMPLEX SYNTACTIC WHOLE (USING THE EXAMPLE OF THE TATAR LANGUAGE).....299

Guseynova T.S.
PERCEPTION OF PHRASEOLOGICAL TRANSFORMATIONS IN THE LIGHT OF THE COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC ASPECT (MATERIAL OF JOURNALISTIC DISCOURSE).....301

Zhukova L.V.
ETHNOSPECIFIC FEATURES OF CONCEPTS "HOMELAND" AND "NATIVE LANGUAGE" IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN-GERMAN SHWANKS.....303

Zubaydullaev I.A.
FUNCTIONING OF ISLAMIC RELIGIOUS TERMS IN RUSSIAN LANGUAGE (WITH REFERENCE TO MEDIA SPACE).....306

Kartuzova M.V.
"THE BLACK MONK" BY A.P. CHEKHOV IN CONTEXT OF THE "ONEGIN" TRADITION.....308

Kozhanova N.V.
TENDENCIES OF THE GERMAN LANGUAGE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DENOMINATIONS IN THE SPHERE OF MEDICINE DURING COVID PANDEMIC.....311

Menshchikova M.K., Koroleva O.A.
WAYS OF IMAGE'S RECEPTION OF L. VAN BEETHOVEN IN THE CULTURAL SPACE IN THE END OF XX AND BEGINNING OF THE XXI CENTURIES (TO THE QUESTION OF THE METHODOLOGY OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH).....313

Lu Chi
THE MOST IMPORTANT ASPECTS OF TRANSLATION IN THE BOOK "LANGUAGE AND TRANSLATION" L.S. BARKHUDAROV.....316

Ma Lina
RESEARCH ON LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE PLANNING BASED ON CITESPACE (2000–2020).....318

Timasheva O.V., Morozov I.V.
THE THEME AND SYMBOLISM OF MEMORY IN THE CONDEMNED OF ALTONA BY JEAN-PAUL SARTRE.....321

Nadyrshina L.R.
EPIC TRENDS IN THE TATAR POEM OF THE 1960S–1980S.....323

Nadyrshina L.R.
TATAR POEMS OF THE 1960S-1980S IN THE ASPECT OF POETIC POLYPHONY (ON THE EXAMPLE OF POEMS ABOUT HISTORICAL FIGURES).....326

Gabibullaeva P.M.
ON THE ISSUE OF STYLISTIC DIFFERENTIATION OF STABLE COMBINATIONS AND THEIR USE IN MODERN DARGIN FICTION.....328

Gao Yinfeng
STRATEGIES FOR TRANSLATING LEXICAL LACUNAE INTO RUSSIAN.....330

Grigorieva Yu.G., Mets M.
MODALITY TAUGHT AND APPLIED. PARTICULARITIES OF COULD REGARDED IN THE CONTEXT OF PUBLIC AND TECHNICAL DISCOURSE.....332

Zakirzyanov A.M., Gabidullina F.I., Zakirzyanova L.A.
THE QURANIC MOTIVES IN CONTEMPORARY TATAR DRAMA DATA ABOUT THE AUTHORS.....337

Kadilina O.A.
THE ROLE OF ANALOGY IN VERBALIZING THE REALITIES OF THE OBJECTIVE WORLD.....340

Kartoeva Z.M.
VISUAL MEANS AND STYLE OF WORKS BY M-S.A. PLIEV.....342

Misieva L.A.
AVAR PAREMIOLOGICAL UNITS CORRELATED WITH THE TEMPORAL CODE OF CULTURE.....344

Yuan Yue
THE FORMATION OF EMOTIONAL HUMAN TITLES IN MODERN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES.....347

Rukavishnikova O.I.
FEATURES OF THE TEXT OF THE CHINESE COMICS AS A SEMIOTIC SYSTEM.....350

Safaraliev N.E.
ABOUT LEXICAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES OF NOUNS IN THE TABASARAN LANGUAGE.....352

Fatkullina F.G., Safina R.I.
CATEGORY OF NEGATION AS GENERAL SCIENTIFIC PHENOMENON.....354

Khantakova V.M., Baldynova A.A.
THE ROLE OF SURPRISE IN CONSTRUCTING THE SUBJECTIVE REALITY OF THE INTERLOCUTOR IN A COMMUNICATIVE ACT.....356

Chang Xianmin, Bie Chunhong
EVOLUTION OF LANGUAGE POLICY IN TURKMENISTAN IN THE PERIOD OF INDEPENDENCE.....358

Amosov N.V.
THE KHALA AS A REFLECTION OF TAO IN STARCRAFT SERIES OF GAMES.....361

Avdina A.I.
SEMANTIC AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS PREPOSITIONAL-CASE CONSTRUCTION "PREPOSITION C + NOUN IN INSTRUMENTAL CASE".....365

Agarkova O.A., Putilina L.V.
SPEECH ACT OF WISH IN MODERN COMMUNICATION SPACE.....368

Wang Haijiao, Wang Qing
CHARACTERISTICS OF DIRECT COMMUNICATION THROUGH THE THEORY OF SPEECH ACTS IN THE SECONDARY GENRE "CONTRACT".....370

Voitenko D.A., Larina N.A
ANALYSIS OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE MODERN EDITORIAL OFFICE ON THE EXAMPLE OF THE TV COMPANY "TROTEK".....372

Ding Yihong
ON THE IMAGE OF LVOV IN CHEKHOV'S PLAY "IVANOV".....374

Ren Xiaoxuan
"POEMS IN PROSE" BY IVAN TURGENEV AND "RAINING IN THE MOUNTAIN" BY XU DISHAN: AN UNNOTICED TRADITION.....377

Zaitseva E.S.
THE WAYS OF PRODUCING COMIC EFFECT IN HUMORISTIC COMMUNICATION (WITH REFERENCE TO THE SPANISH LANGUAGE).....380

Ignashina Z.N.
THE NOTION OF INTERACTION AS THE KEY COMPONENT OF SECOND LANGUAGE TEACHING.....382

Konovalenko Yu.V.
CHANGE OF CAUSES OF THE MENTAL SCENARIO OF ARROGANT ATTITUDE / BEHAVIOR IN THE DIACHRONICAL CONTEXT AS THE REFLECTION OF CHANGE IN VALUE SYSTEM OF THE RUSSIAN SOCIETY.....385

Pykhtina Yu.G., Korobeinikova Yu.S.
A MAGIC TALE AS A SOURCE OF A FANTASTIC STORY "LIQUID SUN" BY A.I. KUPRIN 388

Kuzmich S.V.
THE PROBLEM OF SEPARATISM IN CATALONIA AND THE WAYS OF ITS SOLUTION IN THE NEWSPAPER "EL MUNDO" IN 2017 – 2020 390

Kuzmich S.V.
EFFICIENCY OF COVID-19 FIGHITING IN SPAIN ACCORDING TO "EL MUNDO" NEWSPAPER 392

Li Mei
ASYMMETRIC USE OF DEMONSTRATIVE PRONOUNS WHEN TRANSLATING TEXT FROM RUSSIAN INTO CHINESE 395

Li Xue
ANALYSIS OF WORD SEMANTICS AND ITS IMPLICIT CULTURE IN RUSSIAN AND CHINESE 398

Magomedov G.A., Shikhshaeva P.B.
POLITICAL INTERVIEW ON DAGESTAN TELEVISION 401

Mikhalchenko V.Yu.
CLASSIFICATION OF SPHERES OF COMMUNICATION AND LANGUAGE REFORM IN RUSSIA.....403

Gasanova S.N., Gamzatova A.A.
PRECEDENT PHENOMENA IN THE PAREMIOLOGICAL SPACE OF THE AVAR AND ARABIC LANGUAGES.....405

Yin Ping, Qi Guojiang
THE IMAGE OF CHINA IN WESTERN CULTURE FROM THE 20TH CENTURY.....407

Magomedov D.M., Magomedova Kh.M., Zerbaliyeva N.F.
COMPARATIVE ANALYSIS OF NOMINATIVE AND ERGATIVE SENTENCE STRUCTURES IN THE DAGESTAN LANGUAGES.....409

Murai O.V.
THE PHENOMENON OF ADHESION IN LINGUISTICS 412

Rashidova G.R.
MAGAZINE PERIODICALS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN 414

Saco Bekay
CIVIL SOCIETY AND ITS IMPACT ON THE MEDIA IN MALI AND GUINEA (CONAKRY) IN 2010-2021 416

Semenova N.V.
CORPUS TECHNOLOGIES FOR STUDYING RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE IN THE ASPECT OF RFL.....419

Torkashvand Kh., Estiri M.
CONSIDERATION OF SOME FEATURES OF THE USE OF SYNTAXIC CONNECTION GOVERNMENT IN THE IRANIAN AUDIENCE.....424

Fotieva I.V.
FAKE NEWS IN MODERN RUSSIAN MEDIA SPACE: GOALS OF CREATION, FUNCTIONS, MECHANISMS OF TRANSLATION.....428

Davydova E.I., Klyukina Yu.V., Shipovskaya A.A., Kamneva N.A.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT "HAPPINESS" IN RUSSIAN PRECEDENT TEXTS OF COMIC GENRES 430

Li Yuhan, Li Minghui
CROSS-CULTURAL CLASSIC INTERPRETATION: THE TRANSLATION AND DISSEMINATION OF THE ANALECTS OF CONFUCIUS IN RUSSIA.....434

Burmistrova T.A., Busurina E.V., Kolbasenkova A.E.
BINARY OPPOSITION NORTH/SOUTH IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES 436

Wang Xuejian
SCOPES OF TEXT CLIPS МАЛО ТОГО AND МАЛО ЭТОГО 'NOT ONLY'.....439

Getman A.A.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT MADNESS IN ENGLISH LINGUOCULTURE (BASED ON ENGLISH PROVERBS AND SAYINGS) 442

Dashieva S.Ts-D., Dampilon N.B.
SPATIAL CONCEPTS "HEAVEN" AND "EARTH" IN THE RUSSIAN, BURYAT AND CHINESE PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD 444

Dzyubenko Yu.S., Eltanskaya E.A.
COMPARATIVE ANALYSIS OF DIMINUTIVES IN FRENCH AND SPANISH.....447

Vlavatskaya M.V., Efanova M.A.
STRUCTURAL SCHEMES OF COMBINATORIAL LINGUISTIC TERMS IN RUSSIAN 449

Kuznetsova N.V.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE WORD "HUMILITY" IN THE RUSSIAN AND EUROPEAN LANGUAGES ON THE EXAMPLE OF A FRAGMENT OF THE PRAYER OF EPHRAIM THE SIRIN.....452

Kirillova E.O.
SPIRITUAL AND VALUE CONCEPT OF ORIENT IN THE WORKS OF ART OF N.A. BAYKOV: CHINESE AND TUNGUSO-MANCHURIAN MYTHOLOGICAL IDEAS ABOUT THE TIGER.....454

Ma Jian
EXCLAMATORY STATEMENTS AS A WAY OF EXPRESSING EMOTIONS IN A NOVEL "GENERATION 'P'" BY V. O. PELEVIN.....462

Magomedov G.A., Kazieva Sh.R.
STRUCTURAL AND THEMATIC FEATURES OF THE MAGAZINE "WOMAN OF DAGESTAN".....464

Manolopoulou P.
SYNTAGMATIC POTENTIAL OF DOUBLE GOVERNED VERBS IN GREEK UND RUSSIAN....466

Arsakaeva Kh.S.
RULES OF SPEECH ETIQUETTE IN RUSSIAN AND CHECHEN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS 469

Arsakaeva Kh.S.
ETIQUETTE FORMULAE AND THEIR ROLE IN THE LESSONS RUSSIAN AND CHECHEN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOL 471

Alibekova D.M., Zalevskaya T.E.
THE MAIN LINGUISTIC DIRECTIONS OF THE STUDY OF METAPHOR IN ENGLISH 473

Ibragimova G.Kh-K., Kurbanova E.O.
ON THE QUESTION OF THE CORRESPONDENCE OF TRANSLATIONS OF DARGIN AND RUSSIAN PAROEMIAS.....475

Mishayeva M.V., Dibirova A.M.
THE DIFFERENCE OF PAREMIOLOGICAL UNITS FROM OTHER TYPES OF STABLE COMBINATIONS OF THE GERMAN LANGUAGE.....477

Mutaeva S.I., Rabadanova L.N.
COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES WITH COMPONENTS MEANING 'HEART' AND 'SOUL' 479

Rabadanova S.M.
ON THE QUESTION OF INTRODUCTORY MODAL WORDS AND PHRASES OF THE DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES 481

Kharchiyeva M.R., Kurbetova R.F.
ON THE QUESTION OF THE PLACE AND ROLE OF PAREMIAS IN THE GERMAN LANGUAGE.....483

Shakhbanova Z.I.
COMPARATIVE ANALYSIS OF VERBS OF MOVEMENT IN DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES 485

Pavlova Ya.A.
DISCOURSE ANALYSIS OF LEXICAL SYNONYMS IN THE ENGLISH TEXTS OF THE DOCUMENT GENRE (BASING ON THE INDICTEMENT MATERIAL).....487

Provatorova O.N., Mavrodi S.A.
THE SPECIFICS OF CREATING FEMALE IMAGES IN A.P. CHEKHOV'S PLAY "THE CHERRY ORCHARD" 490

Prokudina I.S., Kuks A.V.
STRUCTURAL AND CONTENT ANALYSIS OF THE "MILITARY MAN" ASSOCIATIVE FIELD IN THE NON-PROFESSIONAL RUSSIAN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS (BASED ON THE RESULTS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT) 492

Sereedar N.Ch.
MODELS OF A SIMPLE SENTENCE AND THEIR SYNONYMY IN THE TUVAN LANGUAGE.....499

Chernykh O.Yu.
TEXTBOOK AS A MEANS OF FORMING GENDER IDENTITY IN ENGLISH-LANGUAGE PEDAGOGICAL DISCOURSE 501

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